



Catarina Maria Capote A Construção de Laços de Inclusão Coelho



Catarina Maria Capote Coelho A Construção de Laços de Inclusão

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

A terminar esta tese de mestrado, dedico este espaço àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação se tornasse numa realidade.

À Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite e Castro, orientadora da dissertação, agradeço o apoio, a partilha de saber e as valiosas contribuições para o trabalho.

Ao Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo e às crianças da Sala dos quatro anos, por permitirem e participarem na concretização desta investigação.

Aos Pais e Encarregados de Educação, Srs. João e Lúcia, e filha Viviana, pelo inestimável contributo prestado, nesta investigação.

Aos meus familiares e namorado pelo incentivo recebido ao longo destes anos.

A todos o meu profundo agradecimento.

o júri

presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho

professor associado da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano

professora associada da Universidade do Minho

Prof. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira

professora auxiliar da Universidade de Aveiro

palavras-chave

inclusão, necessidades educativas especiais, crianças, amizades, valores, família, escola

resumo

O tema deste trabalho é a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede de interações que integram os seus pares, pais e outros educadores que as acompanham e tomam as decisões relativas ao seu percurso educativo.

Partimos da revisão de alguns contributos teóricos com que se tem procurado compreender a evolução das atitudes face à diferença de grupos que tem vindo a ser socialmente identificados pelas suas incapacidades e necessidades específicas de educação, para nos centrarmos na problemática da inclusão como um possível desafio a uma educação radicada em valores.

Através da caracterização do contexto sócio – educativo, da observação participante, de conversas com as crianças e de uma entrevista aos pais procuramos compreender o modo como um grupo de Jardim de Infância percepcionou e respondeu às diferenças de comportamento, às disposições e aos meios de comunicação e a dependência de uma criança recém-chegada ao grupo, no momento em que as suas dificuldades passaram a interferir nas actividades de rotina. Analisamos a tentativa de intervenção da educadora como mediadora do processo de aceitação e da participação das crianças na construção de laços para a inclusão.

Com este trabalho pretendemos contribuir para a discussão sobre a possibilidade de reconstrução pedagógica do quotidiano educativo como tempo e lugar de desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas de todas as crianças, a partir do reconhecimento do espaço social que é próprio e devido a cada uma, enquanto sujeito com uma identidade e história únicas.

keywords

Inclusion, educative necessities special, children, friendships, values, family, school

abstract

The inclusion process of a child with special needs considering the interaction among parents, educators and other responsible authorities for his/her education is the aim of this work. Our study basis were some theoretical assumptions already used to understand the evolution of the attitudes towards the difference of groups that have been socially identified by their inability and specific needs in education. We focussed our attention on the inclusion issue as a possible challenge to an education based on values.

Through the characterization of the socio-educational context, the participant observation, the conversations with the children and an interview with their parents we tried to understand as a group of a nursery school understood and responded to different behaviours, moods, ways of communicating and to the dependence of a recent arrived child to the group at the moment his/her difficulties interfere with routine activities. We analysed the nursery teacher's attempt to intervene as a mediator within the acceptance process and the children's participation in building ties to the inclusion.

With this work we want to contribute to the discussion of the possibility of the pedagogic reconstruction of the educational daily practice as time and place of social, emotional and cognitive skills development of all the children bearing in mind the knowledge of his/her own social background and his/her own unique identity.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Índice de Quadros | 3 |
| Índice de Imagens | 4 |
| Siglas | 5 |
| Introdução | 6 |
| Enquadramento Teórico | |
| Capítulo I: Por uma educação radicada em valores | 10 |
| 1.1 <i>O Lugar dos Adultos na Educação para os valores</i> | 14 |
| 1.2 <i>Os valores como fundamento político e como prática no sistema educativo</i> | 15 |
| Capítulo II: A lenta conquista do direito das crianças “diferentes” à Educação | 20 |
| 2.1 <i>Dois percursos confluentes até a Escola Inclusiva</i> | 20 |
| 2.2 <i>O papel do conhecimento no reconhecimento do direito das crianças</i> | 21 |
| 2.3 <i>As medidas educativas inferidas pela avaliação</i> | 22 |
| 2.4 <i>A Educação como acção de Professores conhecedores das NEE</i> | 25 |
| 2.5 <i>O percurso da Educação em Portugal</i> | 32 |
| Capítulo III: A Família como lugar de pertença e inclusão | 34 |
| 3.1 <i>Desfazendo equívocos: as necessidades comuns</i> | 36 |
| 3.2 <i>A Vivência dos Pais</i> | 39 |
| 3.3 <i>Constituindo os pais como parceiros de uma educação inclusiva</i> | 40 |
| Opções Metodológicas | |
| Capítulo IV: Processos e Procedimentos | 43 |
| 4.1 <i>O Processo como percurso de descoberta e superação de (des) conhecimentos</i> | 47 |
| 4.2 <i>Da procura de registo sistemático das observações às notas de campo</i> | 48 |
| 4.3 <i>Da planificação de entrevistas às conversas com as crianças</i> | 49 |
| 4.4 <i>As crianças e os adultos como sujeitos participantes</i> | 51 |
| 4.5 <i>O enquadramento e interpretação dos dados</i> | 51 |
| Apresentação de Resultados | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo V: Reconstruindo o Processo de conhecimento sobre a Inclusão: a Vivi como Sujeito | 53 |
| 5.1 <i>O CASCI - como projecto e contexto de Integração de crianças com NEE</i> | 53 |
| 5.2 <i>O contexto material e social de inserção da Vivi</i> | 55 |
| 5.3 <i>Os tempos e as rotinas que estruturam as interacções entre crianças e adultos</i> | 59 |
| 5.4 <i>As oportunidades de (inter) acção criado pelas actividades e pelo Projecto Curricular de Sala</i> | 61 |
| 5.5 <i>O grupo de Jardim de Infância como lugar de inserção social da Vivi</i> | 62 |
| 5.6 <i>A Vivi: um processo de Inclusão na contra-corrente do seu desenvolvimento</i> | 65 |
| Capítulo VI: Pontos de chegada e de partida | 76 |
| 6.1 <i>A reconstrução do sentido para a Inclusão no diálogo com as Crianças</i> | 76 |
| 6.2 <i>Memórias conversadas: reconstrução de laços de inclusão</i> | 89 |
| 6.3 <i>Os Adultos como co-construtores do significado para a Inclusão</i> | 96 |
| Conclusão | 110 |
| Bibliografia | 117 |
| Anexos | 121 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Rotinas diárias do grupo de crianças | 60 |
| Quadro 2 – Numero total de crianças por idade e sexo | 62 |
| Quadro 3 – Numero de crianças por anos de frequência na instituição | 63 |
| Quadro 4 – Caracterização sócio económica do grupo – Mães: Habilitações Literárias e Profissões. | 64 |
| Quadro 5 – Caracterização sócio económica do grupo – Pais: Habilitações Literárias e Profissões | 64 |

Índice de Ilustrações

| | |
|--|----|
| Ilustração 1 – Planta da sala de actividades | 58 |
| Ilustração 2 – Representação gráfica da Francisca | 90 |
| Ilustração 3 – Representação gráfica do Vítor | 91 |
| Ilustração 4 – Representação gráfica do Filipe | 92 |
| Ilustração 5 – Representação gráfica do João Pedro | 93 |
| Ilustração 6 – Representação gráfica da Inês | 94 |
| Ilustração 7 – Representação gráfica da Maria Fernanda | 95 |

Siglas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

CASCI – Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo

Introdução

O reconhecimento social das crianças como sujeitos de direito é uma conquista relativamente recente que reflecte a mudança na maneira de conceber a infância, como tempo com valor próprio e de se alcançar a sociedade como lugar de afirmação da igual dignidade de todos os seres humanos. As crianças que a sociedade reconhece pelos seus desvios de desenvolvimento ou de rendimento e/ou de comportamento em relação à norma, viram este legítimo reconhecimento ser adiado, negado ou negociado apesar das instancias e documentos que contestam a sua discriminação e marginalização social.

Assim, embora a Educação Inclusiva seja afirmada como um direito comum a todas as crianças e apesar da existência de políticas e da incidência dos diversos esforços no sentido de tornar a Escola e os outros contextos sócio – educativos mais inclusivos de todas as diferenças, nem sempre o conhecimento de que dispomos, sobre uma escola que se (auto) avalia pelos resultados académicos ou sobre uma educação (especial) que se define como meio de reabilitação e normalização, nos permite caminhar seguramente nesta direcção.

Torna-se assim necessário construir ou validar outras formas de conhecimento social e pedagógico que dêem consistência e visibilidade à luta quotidiana que alguns grupos sociais tem que travar no dia-a-dia para que as suas diferenças não sejam transformadas em desvantagens sociais e educativas e/ou justificativas para a discriminação e exclusão.

Embora a conquista da escola inclusiva tenha sido desencadeada, em grande medida, pelos valores e atitudes positivas de muitos pais e profissionais que enfrentam barreiras à inclusão dos seus filhos e alunos/as nos contextos educativos, a educação inclusiva exige ir além da esperança de muitas famílias, escolas e comunidades em sociedades constituídas sobre valores democráticos.

Torna-se, por isso, necessário construir observar, escutar, analisar as experiências, representações e saberes que os educadores – pais e profissionais, bem como as próprias crianças, mobilizam nas práticas que pretendem incluir as crianças com NEE em percursos sociais e educativos comuns.

É preciso analisar como o quotidiano vivido nos contextos educativos pode ser reconstruído como lugar propício a uma educação para os valores na qual participem crianças e adultos: pais, profissionais e outros adultos da comunidade. Lugares, em que os tempos, espaços, actividades e recursos que estão ao alcance de todos possam ser mobilizados no sentido de que todos possam aprender a viver juntos, realizando descobertas e aprendizagens enriquecedoras das suas semelhanças e diferenças.

Nesta investigação propomo-nos a compreender o processo de inclusão de uma criança, cujas necessidades especiais decorrem de uma situação progressivamente incapacitante. Pretendemos saber quais as potencialidades educativas e inclusivas da rede de interacções sociais entre os seus pais, pares, educadores e outros responsáveis que a acompanham no dia-a-dia.

Para atingir este objectivo, iremos realizar o estudo de caso, com recurso a observação participante e principalmente a entrevistas.

O trabalho será apresentado em três partes. Na primeira parte, faremos o enquadramento teórico, no segundo daremos conta das nossas opções metodológicas e na terceira tentaremos reconstruir o processo através do qual procuramos compreender o contexto e o processo de inclusão da Vivi.

A primeira parte é constituída por três capítulos, em que pretendemos reflectir sobre a Inclusão como pretexto e contexto propício a uma Educação para os valores que envolva toda comunidade escolar e os pais das crianças com e sem necessidades educativas especiais.

No primeiro capítulo analisamos o papel dos docentes como agentes promotores de atitudes e valores, incluindo a amizade como valor e objectivo da educação inclusiva.

No segundo capítulo, revisitaremos o lugar social que foi sendo atribuído pelas pessoas com deficiência ao longo dos séculos, até à conquista ainda recente do direito pleno à inclusão, pela participação na sociedade. Depois de fazermos uma breve referência à emergência histórica desta nova maneira de pensar e conceber a existência humana e social deste grupo, enquanto parte da comunidade, referiremos o papel que se espera que a educação e a escola desempenhem, quer a nível da promoção do desenvolvimento e aprendizagem individuais, quer a nível da socialização de quem depende a integração dos diversos grupos sociais e em última instância, da própria coesão social. A escola será aqui abordada como espaço de oportunidades e a educação especial como prática social em que se reflectem mudanças na condição social da criança que passou pela caracterização das suas incapacidades e pela sua categorização segundo tipologias de deficiências até à conquista do estatuto social como sujeito da educação, cujas necessidades especiais requerem atenção de natureza educativa.

Neste contexto faremos referência a alguns acontecimentos e documentos internacionais que apesar do peso institucional da OMS, que editou a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens em 1980, precipitaram a adopção do conceito de Necessidades Educativas Especiais que havia sido proposta pelo Relatório Warnock (1978). Partindo da concepção de inclusão proposta pelo Ministério de Educação ou seja, como " *um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida.*" (Ministério da Educação, 1999, 15) deter-nos-emos na temática da inclusão e da escola inclusiva, como princípios e práticas coerentes com o princípio da igualdade de oportunidades no exercício do direito à educação e ao objectivo de

educação para todos.

Finalmente, no Capítulo III reflectimos na família como lugar de pertença e inclusão, aprofundando a vivência dos pais das crianças com necessidades educativas especiais. Reflectindo sobre o papel activo que estes devem assumir na educação inclusiva, concluimos o capítulo, revisitando o percurso do envolvimento dos pais na educação dos filhos com NEE.

Na segunda parte iremos fundamentar teoricamente as opções metodológicas e justificar os procedimentos de recolha e geração de dados com que tentamos compreender e reconstituir o processo de inclusão da Vivi no contexto de um Jardim-de-infância que foi criado para promover a inclusão de crianças com NEE.

Na terceira parte apresentaremos o processo de investigação e intervenção em todas as suas etapas. Começaremos por situar o contexto material e social de inserção da Vivi e das outras crianças que co-protagonizaram, com os adultos, este processo de Inclusão. No momento seguinte apresentaremos a leitura deste mesmo processo através do diálogo com as crianças do grupo e das memórias representadas graficamente, sobre o que foi vivido pelo grupo. Apresentaremos finalmente o olhar dos outros agentes educativos, incluindo os pais, que se empenharam connosco e com o este grupo de crianças neste percurso que qualificamos como percurso de construção de laços para a inclusão da Vivi no qual descobrimos novos significados para a educação inclusiva.

Enquadramento Teórico

Capítulo I: Por uma educação radicada em valores

“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (Delors, 1996, 84)

Cada época promove novos valores cívicos, ético-religiosos, artísticos e outros e ao longo da história. A ligação entre a educação e valores tem vindo a acentuar-se, à medida em que se confere à Escola um papel privilegiado na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Espera-se da escola que no próximo século os indivíduos e poderes públicos considerem a busca do conhecimento, *“não apenas como meio para alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo”* (UNESCO cit. por Figueiredo, 2001,32). Reconhecendo-se que a sociedade actual impõe todo um conjunto de opções políticas, de trabalho, de paz, de solidariedade, de estilo de vida, de cultura, etc, e que será dentro destas opções que devem surgir os valores como linha de acção a desenvolver.

Na escola não se transmitem só factos e conceitos mas todo um conjunto de normas que possibilitam a integração na sociedade. Como refere Ausubel *“(...) a escola tem um importante papel em relação aos aspectos morais, emocionais e sociais do desenvolvimento dos alunos.”* (1978 cit. por Fontes, 1990, 29).

Embora qualquer educação pressuponha, de forma explícita ou não, uma educação moral e embora a Educação de valores – individuais, intelectuais ou sociais - seja uma das áreas mais interessantes e fundamentais, esta é também uma área muito controversa.

A educação direccionada para os valores pretende ser um apoio aos alunos para que estes se tornem capazes de conhecer o sistema social e assumam as suas próprias opções, através de uma acção educativa que estimule os alunos à escolha livre e a aderirem ao sistema.

Perante a necessidade de incluir a educação de valores como parte da educação formal, Bartolomé (1983), analisa cinco métodos de ensino que são propostos aos docentes: a inculcação, a análise, a aprendizagem pela acção, o desenvolvimento moral e a clarificação de valores.

A inculcação é um dos métodos mais utilizados na educação de valores e consiste na criação de um ambiente que seja favorável à interiorização de certos valores ou à modificação de outros, sejam estes valores impostos pela sociedade ou pela escola, sejam valores de escolha livre. Este método apresenta alguma facilidade quando se trata de valores universais e incontestáveis, no entanto pode não despertar nos alunos uma atitude criativa perante os valores.

Outro método utilizado na educação de valores é a *análise*, cujo objectivo é desencadear o uso do pensamento lógico e o método científico para o tratamento de tópicos relativos a valores. A base é um processo de valorização (terceira categoria da taxonomia de Krathwohl) que permite aos alunos utilizarem processos racionais na conceptualização dos seus valores.

A aprendizagem pela acção consiste em desenvolver ocasiões nas quais os alunos actuem de acordo com os seus valores no meio circundante ou seja na escola, sala, comunidade. Os alunos são colocados em situações concretas que os estimulam a um determinado comportamento, consoante os seus valores. Os alunos interagem com a comunidade e espera-se que os valores surjam da acção conjunta.

Outra perspectiva pedagógica para a educação de valores tem como base os trabalhos realizados por Kohlberg (1996) sobre o desenvolvimento do juízo moral, tendo como base o construtivismo

piagetiano. Diversos estudos desenvolvidos com crianças, jovens e adultos que lhe permitiram estabelecer uma teoria do desenvolvimento moral, como uma função do desenvolvimento cognitivo, embora possa haver desnível entre o estágio cognitivo e o estágio moral. Considera-se que as estruturais morais desenvolvem-se na interacção do indivíduo com o meio envolvente e que embora a sequência de estádios de desenvolvimento moral esteja interligada com a cultura o desenvolvimento moral não depende da influência cultural.

Pelo seu papel enquanto agente de socialização socializante cabe à escola promover o desenvolvimento moral de todos os seus alunos. Segundo Kohlberg (cit. por Beltrão e Nascimento, 2000, 56) a escola deve ser um espaço *“potenciador do raciocínio e da argumentação sobre justiça e do confronto dos pares com as incongruências entre os seus julgamentos e acções (...) num clima de escola democrático, norteado pelos princípios da equidade e da justiça”*.

Biggs descreve dois modos diferentes para a escola promover a educação moral: pela transmissão de um conjunto de normas e valores considerados correctos e fundamentais ou a escola assume uma função de promoção máxima do desenvolvimento moral de cada aluno, por forma a que estes sejam capazes de atingir o estágio pós-convencional.

Vários autores teceram críticas a este processo. Segundo Bartolomé, Kohlberg evidencia demasiado o aspecto cognitivo não considerando os valores sociais, individuais e estéticos. Para R. Peters (1975) o autor não dá ênfase ao desenvolvimento afectivo da moralidade, a culpabilidade, ao interesse pelos outros, ao remorso; bem como não dá importância à educação de hábitos. Por outro lado, Graham (1979) considera pouco explícitos os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg, que deveriam exprimir sucessivas aproximações da moralidade perfeita. Crittenden (1975) considera pouco trabalhada a interacção entre a capacidade de usar conceitos e a adopção de certos modos de raciocínio sobre os problemas morais.

O conceito de clarificação de valores, foi utilizado pela primeira vez por Louis Rathes que trabalhou as ideias do filósofo Jonh Dewey mas foi posteriormente desenvolvida por Simon, com o objectivo ajudar os alunos a descobrir os seus próprios valores ou a modificá-los, caso fosse necessário. Este processo pretende a descoberta dos próprios valores e deixa de lado a ideia de transmissão ou inculcação.

Para Kirschenbaum (1982) o processo de valorização conduz ao conhecimento dos valores e decisões pessoais e também ao comportamento social mais construtivo. O aluno deve ser capaz de valorizar de forma positiva e livremente algo que ele próprio seleccionou e que terá interações com o seu eu; a escolha livre, a apreciação do valor que se escolhe e a influência desse mesmo valor na sua vida e no seu comportamento. Para Bartolomé (1983), a clarificação de valores é no entanto um processo progressivo que decorre durante toda a vida, devido às interações constantes com o mundo que nos rodeia que promovem opções pessoais que têm de ser feitas e assumidas.

Para Kohlberg os métodos do desenvolvimento moral e a clarificação de valores são demasiado antagónicas; considera que é através do desenvolvimento do raciocínio moral, que se estabelece a relação entre o raciocínio moral e o comportamento moral e que a clarificação de valores reflecte-se mais nos sentimentos, nas decisões cognitivas e nos comportamentos observáveis.

Para J. Stewart (1975) a clarificação de valores foca demasiado os valores pessoais e individuais e oferece uma listagem de valores básicos indesejáveis e inferiores, quando não é desejável que a educação de valores se feche em si mesma, mas antes que se transmitam valores e atitudes relacionados com os alunos através das interações com o meio envolvente.

Para Beltrão e Nascimento (2000) é através da análise das próprias acções e da integração das mesmas nas suas vivências

pessoais, que ocorre a reflexão dos valores pessoais.

Sintetizando podemos considerar a educação para os valores deve pressupor a clarificação de valores, a aceitação dos outros, a reflexão compreensiva sobre os valores e o fortalecimento das capacidades e competências.

É ao reflectir sobre os aspectos da sua vida pessoal ou social que os sujeitos podem desenvolver uma análise e argumentação entre o que se pensam, sentem e fazem, reconstruindo desta forma os seus valores pessoais. É ao reconhecer a ambiguidade dos procedimentos humanos e a alteridade que os caracteriza que se pode promover a desconstrução de preconceitos e estereótipos e assim desenvolver a aceitação dos outros e a tolerância face à diferença. No entanto não basta aceitar os outros; é importante que as crianças possam reflectir sobre as suas escolhas em confronto com as dos outros para que possam compreender os valores e ter as suas capacidades e competências desenvolvidas.

1.1 O Lugar dos Adultos na Educação para os valores

Na Educação para os valores a imagem do professor/educador assume grande relevância, na medida em que pode desencadear nos seus alunos atitudes e valores, promover hábitos de auto controlo, perseverança e respeito pelos outros.

Para M. Borges Medeiros (cit. por Fontes, 1990,46) a afirmação e a valorização dos sujeitos é uma das principais tarefas do professor/educador e requer dele uma postura de autenticidade. Como afirma o autor este *“deve ser com os alunos exactamente aquilo que é na realidade; deve haver uma compreensão empática que lhe permita sentir o mundo do aluno como o seu próprio mundo; deve saber ouvir o que os alunos têm para lhe dizer, ainda que seja errado; e, finalmente,*

deve ser capaz de comunicar aos alunos estes seus atributos”

Para Sprinthall o nível moral do professor ajuda e estimula os alunos a atingirem níveis mais elevados no desenvolvimento moral. No entanto, e como referem E. Sullivan (1975 cit. por Fontes, 1990, 47) *“a maior parte das escolas utiliza ainda esquemas autoritários, o que impede uma relação autêntica de respeito e cooperação entre alunos e professores”*. Deverá caber aos Educadores fazerem uso da autoridade apenas em situações de liderança ou em trabalhos de grupo para que possa existir espírito cooperativo onde a experiência pessoal de cada um seja respeitada.

Um aspecto importante para que ocorra a educação de valores é a criação de um espaço educativo na escola. O tamanho e a organização da escola, as actividades experienciadas por toda a escola, os conteúdos programáticos e o modo como os alunos trabalham, quer individualmente quer em grupo são aspectos fundamentais de programas de educação de valores ou programas “Kohlberguianos”. Importa também haver um cuidado com a estrutura autoritária que persiste numa escola que é regulada por normas convencionais, que, na sua maioria, não estão de acordo com a sociedade contemporânea, bem como com os problemas que se colocam aos alunos.

1.2 Os valores como fundamento político e como prática no sistema educativo

A democratização da sociedade é um dos valores reclamado como fundamento da Educação em Portugal a par do progresso social e do desenvolvimento global da personalidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) assim o enuncia. O desenvolvimento moral surge também no mesmo texto como um

domínio do desenvolvimento da personalidade, equivalente aos domínios cognitivo, afectivo, estético, físico, motor e social.

No Artº 47º, 1 enuncia-se que *“o desenvolvimento da personalidade deve contemplar os domínios cognitivo, afectivo, estético, físico e motor, social e moral”* (cit. por Rocha, 1996, 17).

Por outro lado, todos pertencemos a uma comunidade, o que pressupõe o desenvolvimento de esforços para que os espaços sociais se convertam em espaços inclusivos que abracem, valorizem e respeitem as diferenças de cada um.

Neste contexto a Inclusão decorre de actos simples tais como o valorizar, reconhecer e apreciar os dons únicos que cada pessoa pode oferecer como contributo para a comunidade. Para que tal ocorra é fundamental que as escolas e as comunidades reconheçam a diversidade como um facto e como um valor.

Da mesma forma que não é possível concretizar tarefas simples como aprender ou trabalhar sem um contexto social de inserção, torna-se também difícil pensar a inclusão sem relações sociais que apoiem as pessoas na condução das suas vidas, na aprendizagem e no trabalho. As amizades vividas entre os diferentes membros de um grupo são por isso e também um valor a desenvolver no contexto de um escola inclusiva.

Para Stainback e Stainback *“Inclusão significa o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas.”* (Stainback e Stainback, 1999, 178) e *“ desenvolver amizades significa viver e aprender junto e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, que constituem um recurso de protecção, apoio e bem-estar.”* (1999, 170)

Todas as pessoas desejam partilhar experiências e preferências comuns, contudo, é essencial que se reconheçam os dons e talentos

que possam se mobilizados para potenciar novas ligações. Dado que a maioria das pessoas sente alguma dificuldade em travar relacionamentos, que não ocorrem de forma rápida, nem fácil ou natural, é preciso que haja intencionalidade no sentido de promover oportunidades e relacionamentos de que possam resultar a emergência e reconstrução de laços sociais entre crianças estas e a comunidade escolar. É preciso por isso criar oportunidades de interação e ligação entre crianças com diferentes características e habilidades; esta é aliás uma função da escola e dos educadores ainda pouco sensibilizada para a amizade como valor social e educacional que nos tornam cidadãos, ricos e plenos do sentido de comunidade.

Embora pareça consensual que *“as amizades são o aspecto mais importante da vida, o que constatamos é que a vida das pessoas por ser portadora da deficiência caracteriza-se muitas vezes de profunda solidão, na medida em que lhes é ainda mais difícil criar laços de amizades, podendo o passar o tempo elaborando, pensando, reflectindo, planeando.”* (Stainback e Stainback, 1999, 176)

“As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de estar na comunidade – é uma realidade para todos” (Stainback e Stainback, 1999, 184) pelo que cabe aos pais, educadores, funcionários, cidadãos e estudantes criar oportunidades para que as amizades possam surgir.

As amizades em crianças com deficiência tornam-se ainda mais importantes devido à sua maior necessidade de desenvolvimento a nível cognitivo, social, linguístico, académico e sexual. Contudo, esta capacidade de desenvolver amizades entre ou com crianças com NEE foi durante muito tempo negligenciada centrando os objectivos nas habilidades académicas e funcionais. Existe mesmo uma carência de oportunidades para promover laços mais próximos e contínuos na vida das pessoas com NEE.

Como as amizades não podem ser forçadas torna-se necessário

potenciar meios que facilitem e encorajem relacionamentos entre as crianças, as práticas educacionais devem requerer esta interacção para que possa ser concretizada uma aprendizagem adequada.

A primeira variável a ter em consideração na promoção de amizades é a proximidade física. Para que existam oportunidades dos alunos com NEE criarem laços com crianças ditas normais é necessário que partilhem os mesmos espaços, as mesmas actividades. Deste modo, o modelo inclusivo tende a facilitar estas ligações uma vez que os alunos são educados em ambientes compartilhados. A proximidade física embora receba lugar de destaque no desenvolvimento de amizades não é só por si suficiente. As amizades requerem oportunidades contínuas de interacção entre crianças com e sem NEE.

No grupo existem meios de promover essa interacção como, por exemplo, a aprendizagem cooperativa, trabalhos de grupo, actividades organizadas no recreio e no almoço, assim como uma reorganização do espaço educativo passando a contemplar mesas redondas, mesas compartilhadas e áreas de estudo em grupo, todas estas pequenas estratégias têm um grande potencial para o desenvolvimento das interacções entre crianças.

É importante que as crianças com NEE possam desempenhar um papel de relevo que contribua para as interacções sociais no contexto académico, físico ou social. Neste sentido, atribuir-lhes um papel significativo cria a oportunidade de elevar a sua auto-estima mas também de conquistar o respeito pelos seus colegas. Pouco a pouco, no desenrolar das amizades, a necessidade de criar situações extrínsecas irá diminuir, pois a criança passará a ser reconhecida pelo seu valor e as outras crianças reconhecerão as suas potencialidades e habilidades.

Outro factor importante na promoção de laços afectivos é o envolvimento dos colegas e amigos na vida doméstica da criança com deficiência. Cabe aos pais e educadoras criar situações em que a criança possa contribuir mas de maneira a que as suas limitações não se

evidenciem. Os pais da criança com NEE devem proporcionar este envolvimento deixando os colegas do seu filho entrar na sua vida doméstica. É importante que as crianças sem deficiência descubram que os amigos com NEE têm uma vida doméstica similar à sua.

Um dos efeitos desta aproximação entre crianças é a criação de oportunidades de relacionamento entre os próprios pais, o que é também um ponto relevante. O convite dos pais dos colegas e a participação e envolvimento dos mesmos na vida doméstica, criará uma maior vontade dos outros para retribuírem o convite. Esta é assim uma forma de facilitar a interacção entre as crianças, seus filhos.

Depois de se alcançar esta proximidade física e as interacções sociais pode ser importante para todos desenvolver-se a consciência da importância da amizade. Ao debater questões sobre as amizades, os próprios familiares e as crianças ficarão mais atentas e tentaram dar mais apoio aos colegas mais isolados. No entanto, estas actividades de desenvolvimento e consciência das amizades devem ser cuidadosa e minuciosamente trabalhadas e pensadas para que não dar um excesso de visibilidade à criança com NEE o que poderia por em destaque as suas dificuldades e promover nos colegas um pensamento artificial de bondade sobre a "criança deficiente". O mais importante é que as crianças experimentem oportunidades de relacionamento recíproco que é a base da verdadeira amizade.

Capítulo II: A lenta conquista do direito das crianças “diferentes” à Educação

2.1 Dois percursos confluentes até a Escola Inclusiva

Desde o início dos anos 60 que os pressupostos teóricos da educação especial têm vindo a reflectir alterações relativas ao conceito de deficiência. O modelo medico-pedagógico dos anos 50 e 60 ainda aceita a exclusão destes grupos das crianças dos contextos educativos das suas comunidades.

Em 1962 é publicado um artigo da revista *Exceptional Children* por M. Reynolds que propõe um guia de serviços educativos para as crianças com NEE, em que se prevê oito níveis distintos de integração das crianças portadoras de deficiência, no sistema educativo. Em 1970, Evelyn Deno altera o sistema proposto e em 1973 é Reynolds quem retoma o sistema de cascata de Deno como modelo de adaptação dos serviços às necessidades das crianças.

O sistema em cascata é publicado apenas em 1976, no Quebec, num relatório que propõe diversas medidas de integração gradual. Tendo como base o princípio da normalização a proposta é que as crianças sejam colocadas (i) prioritariamente na classe regular com professor do ensino regular, sendo este o agente responsável da avaliação, identificação e prevenção das dificuldades do aluno. Consoante as necessidades da criança ela pode ser colocada (ii) na classe regular com apoios ao professor de ensino regular, (iii) na classe regular com apoios ao professor do ensino regular mas em simultâneo ao aluno, ou (v) na classe regular mais sala de apoio. Só quando esgotadas todas estas primeiras opções é que o sistema prevê a (vi) a integração na classe especial situada na escola regular, com a participação das crianças nas actividades gerais da escola e em últimos

casos (vi) só na classe especial (vii) no domicílio com apoio (viii) na instituição ou centro hospitalar.

No entanto, é à medida que este grupo de crianças vai merecendo a aceitação social e que vão sendo criadas novas oportunidades de integração na sociedade que tem vindo a ser reclamadas novas políticas e medidas que garantam os recursos humanos, técnicos materiais necessários à uma educação de qualidade. Por sua vez, a promoção destas políticas e medidas requer a adopção de critérios que nem sempre são compatíveis com a conquista do estatuto social enquanto cidadã, que prescreve todas as práticas sociais e educativas que possam implicar a discriminação social ou agravar as desvantagens sociais enfrentadas por estas crianças e pelas suas famílias.

Uma das práticas mais visadas pelos debates da educação especial nos anos 70 foi por isso o sistema de classificação de que dependia a sinalização e encaminhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem e de adaptação social para a educação especial.

2.2 O papel do conhecimento no reconhecimento do direito das crianças

O progressivo reconhecimento das crianças como sujeito com direito à educação tem vindo a exigir que a escola assuma uma nova postura e que acolha todas as crianças sem discriminação. Aos educadores e professores do ensino regular espera-se cada vez mais que adaptem as condições de ensino/aprendizagem às necessidades educativas especiais das crianças, no meio menos restrito possível. A assumpção desta responsabilidade tem reflexos na atitude da sociedade face às crianças com deficiência, depois de um longo período de ausência e de rejeição pelos contextos educativos.

Esta tendência de responsabilização das escolas tem por sua vez criado condições para que se questione as potencialidades e os limites dos vários tipos de conhecimento que têm justificado as decisões de encaminhamento das crianças para a Educação Especial.

Dado que as decisões de encaminhamento implicam a avaliação de capacidades como fundamento da prescrição de medidas de reabilitação, de apoio social e de educação, durante muito tempo o saber médico e psicológico forma durante muito tempo dominantes no campo da educação especial. A predominância de cada uma destas áreas de saber tem tido assim implicações mais directas sobre as finalidades, instrumentos e respostas educativas na avaliação das crianças com NEE.

2.3 As medidas educativas inferidas pela avaliação

Deve-se à Philippe Wood a classificação para as deficiências, elaborada em Maio de 1976 e publicada em 1980 pela Organização Mundial DE Saúde (OMS) e traduzida para várias línguas da comunidade europeia..

Para a Organização Mundial de Saúde a Deficiência significa a “(...) *perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica*” , é a perturbação no funcionamento de um órgão provocada por uma doença ou acidente que pode gerar incapacidade, ou seja um “(...) *um impedimento que lhe limita ou impede o desempenho de uma actividade considerada normal para o indivíduo (...)*” , o que pode acarretar desvantagens na relação com o seu meio físico e social. O principal objectivo da sua elaboração foi analisar e categorizar as consequências das doenças definindo conceitos para a sua reabilitação pela adopção dos conceitos de Deficiência,

Incapacidade e Desvantagem

Este sistema foi traduzido para língua portuguesa apenas em 1989 e pelo Secretariado Nacional de Reabilitação para a integração das Pessoas com Deficiência com a finalidade de *“(...) estabelecer uma objectividade hierarquizada de entidades numa escala de défices ou anomalias e incapacidades ou desvantagens sociais de modo a permitir as necessidades a prover de acordo com a situação”*. O uso deste instrumento tem levado a que as crianças portadoras de deficiência sejam objecto de um diagnóstico que as distingue como pertencentes ao grupo cujas incapacidades são consideradas permanentes e temporárias, por efeito de deficiências que estão também definidas como ligeiras, temporárias ou severas e permanentes. Integram-se nestas categorias as crianças cujas alterações no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e económicos grave. Dependendo do seu problema são-lhe atribuídas necessidades de carácter intelectual, sensorial, processológico, físico, emocional e problemas ligados à saúde.

Assim o critério e o conhecimento de partida que passa a referenciar a abordagem e a intervenção na situação e contexto educativos das crianças passam a ser (i) os problemas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo geradores de problemas globais de aprendizagem (ii) as situações em que o desenvolvimento intelectual e um potencial de aprendizagem da criança está acima da média (iii) as dificuldades na recepção, organização e expressão da informação pela criança (iv) as dificuldades de aprendizagem, caracterizadas pela discrepância entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização (abaixo da média) numa ou mais áreas académicas (v) os problemas emocionais ou comportamentais que desencadeiam comportamentos desapropriados que ponham em causa o sucesso e a segurança das próprias crianças (as psicoses e qualquer outro problema grave de comportamento (vi) as

incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade (a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular (vii) os problemas provenientes de problemas respiratórios graves como amputações, ou até de acidentes que afectem a mobilidade das pessoas (viii)a incapacidades visual e auditiva (ix) os problemas ligados à saúde tais como a asma, a hemofilia, o cancro, a SIDA, a epilepsia, e os que apresentam problemas provocados por um traumatismo craniano. e que podem originar insucesso escolar.

Considera-se que a adaptação do currículo escolar parcial ou a adopção de um currículo especial deve ser realizada de acordo com as características do aluno num determinado momento do seu percurso escolar, mais do que com o currículo ou contexto de pertença e inserção social e educativa da criança.

Esta avaliação de teor médico prescritivo da classificação das necessidades segundo as incapacidades e deficiências orgânicas e funcionais individuais, tem vindo a ser alvo de sérias críticas que sublinham consequências negativas em termos educativos e sociais.

Rotular uma criança tendo como base um diagnóstico médico pode contribuir para a discriminar, insultar, limitar.

“O diagnóstico pode sobrepor-se ao doente, como a doença pode sobrepor-se à pessoa. Devemos evitar diagnosticar alguém, como pode acontecer quando se diz depreciativamente: «é um psicopata, um neurótico, um débil». O diagnóstico de alguém pode tornar-se o diagnóstico contra alguém.” (João dos Santos cit. por Madureira e Leite, 2003, 51)

Importa referir que apesar de ter sido a insatisfação com as respostas oriundas do saber médico e psicológico que fez com que tivesse atribuído ao professor/educador um papel fundamental na avaliação dos recursos a mobilizar no processo de ensino aprendizagem e a garantir na relação pedagógica, as decisões de provisão de serviços de apoio à inclusão das crianças voltou recentemente a depender da

avaliação de incapacidades de carácter intelectual, de carácter processológico, de carácter emocional, de carácter motor, de carácter sensorial e a problemas de saúde

No percurso histórico da educação deste grupo de crianças, o psicólogo também foi responsabilizado pela avaliação dos alunos com NEE cabendo-lhe elaborar um relatório e um plano educativo que deveria ser posto em prática pelo professor do ensino regular ou pelo professor da educação especial.

Contudo, também esta prática de basear o planeamento educativo com base nas avaliações psicológicas tradicionais, foi considerada insuficiente como resposta às necessidades do educador/professor, no desempenho da sua tarefa de ensinar, recorrendo às melhores estratégias e metodologias com vista ao sucesso escolar dos alunos.

“A avaliação pedagógica, na Escola Inclusiva, não pode ser exclusivamente apoiada na avaliação psicológica consubstanciada nos testes standardizados. Mais do que elaborar um relatório discriminando as áreas fortes e fracas do aluno, o papel do psicólogo deverá ser o de consultor.” (Jesus e Martins, 2000, 7)

2.4 A Educação como acção de Professores conhecedores das NEE

Em 1978, o Relatório Warnock propôs o conceito de Necessidades Educativas Especiais como critério de decisão para a planificação da educação das crianças, que para ter acesso ao currículo e para participarem no contexto educativo, requeriam outros meios técnicos adaptados, a criação de um clima social adequado ou algum tipo de adaptação curricular. Tal como se pode ler, no capítulo 1 do Relatório Warnock “ *More research is needed, more experiments in teaching*

techniques, in curriculum development and in cooperation between different professions. Those who work with children with special educational needs should regard themselves as having a crucial and developing role in a society which is now committed, not merely to tending and caring for its handicapped members, as a matter of charity, but to educating them, as a matter of right and to developing their potential to the full." (Warnock Report, 1978, 7)

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) é consignada pela Assembleia Geral onde se determina os direitos de todas as crianças à educação e integração social.

Em 1990, é aprovada a "Declaração Mundial sobre a educação para Todos", onde se consagra a igualdade na educação de todas as pessoas, tornando as pessoas com necessidades educativas especiais parte integrante do sistema educativo.

As "Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" são adoptadas em 1993 pelas Nações Unidas, representam um ponto fulcral nesta área, uma vez que determinam a obrigatoriedade de prestar apoio às pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas estruturas regulares de saúde, educação, emprego e acção social.

Em Novembro de 1995, a Unesco aprova e proclama a Declaração de Princípios Sobre a Tolerância, com o objectivo de promover a tolerância nas sociedades, afirmando-a como *"uma condição necessária para a paz e para o progresso económico e social de todos os povos"* (1995,10). Neste sentido, declara que a pratica de tolerância *"Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são."* (Unesco, 1995, 12)

Na construção desta nova maneira de pensar a educação, Correia

(1997) afirmava:

“Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem. Concordamos com Smith e Neisworth (1969) que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança.” (Wallace e Larsen cit. por Correia, 1997, 73)

Desta perspectiva caberia ao professor a tarefa de idealizar e concretizar programas educacionais que respondessem às necessidades de todos os alunos da escola, recorrendo nos casos em que fosse necessário a avaliação comportamental e de realização, ou interpretação de dados sobre as habilidades, atitudes, capacidades e interesses do aluno, bem como os espaços e as situações onde se desenvolviam as práticas pedagógicas.

Recomendava-se então que *“as actividades educacionais propostas pelo professor deverão, portanto, ser determinadas pelas capacidades, aptidões, interesses e experiências do aluno como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico, tendo em consideração o desempenho académico do aluno médio”* (Correia, 1997, 74). O objectivo do processo de avaliação deve ser segundo Correia (1997) responder às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem no sentido de sugerir intervenções que evitem o encaminhamento das crianças com possíveis NEE para a educação especial.

Esta sua avaliação de natureza pedagógica realizada pelo Professor deveria permitir-lhe tomar decisões relativas a actividades de apoio centradas na superação dos problemas enfrentados por todas as crianças que apresentem níveis baixos na sua realização escolar, que estejam em risco ou a quem sejam reconhecidas NEE, em termos de

possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais como primeira intervenção educacional.

Esta avaliação deve garantir que todas as crianças da turma possam ser alvo de programas de intervenção individualizados que lhes permitam alcançar os objectivos do currículo escolar. Esta primeira avaliação é baseada em métodos informais que incluem (i) a observação (ii) a avaliação baseada no currículo (iii) a análise de amostras de produtos (iv) a análise de tarefas (v) os inventários. Pode também implicar o recurso (vi) a testes centrados em critérios ensino diagnóstico (vii) listas de verificação e escalas ou gradativas e (viii) entrevistas e questionários.

Cabe ao professor recolher e apresentar estas informações ao professor de educação especial, bem como dos encarregados de educação e outros elementos necessários que incidam na vida académica e social da criança, tendo em vista a elaboração do programa intervenção individual e para a sua concretização a mobilização de todos os recursos humanos e matérias que permitam o seu sucesso.

Esta avaliação pode sugerir a necessidade de se proceder a adaptações curriculares.

Embora a concepção de um projecto curricular de turma e escola permite a adequação do currículo geral às características de uma determinada população, isto é, já apresenta adaptações curriculares face ao meio, população envolvente e aos alunos em concreto. Contudo, existem crianças que ainda necessitam de uma adequação mais específica onde se estructurem propostas curriculares individuais. Estas adaptações designam-se por adaptações curriculares individualizadas e contemplam pequenos ajustes ao projecto curricular de turma a necessidades específicas de alguns alunos.

Estas adaptações devem ser executadas tendo em consideração cada um dos alunos como casos isolados e não dirigindo-se à categoria

de NEE que apresentam. Deste modo, as adaptações curriculares individualizadas apresentam-se para um só aluno, tendo em consideração as suas competências mas também a proposta educativa comum. Estas adaptações deverão constituir um conjunto dinâmico e funcional de organização de respostas para determinado aluno

As adaptações, antes de ser concebidas, devem ter em consideração, em primeiro lugar, tudo o que a criança é capaz de fazer com e da mesma forma que os seus colegas. A escola inclusiva equaciona como primeira etapa a análise das características comuns, isto é, o aluno deverá seguir sempre que possível o currículo comum; e só depois podem surgir as adaptações curriculares, caso as necessidades educativas individuais as tornem imprescindíveis.

As adaptações curriculares podem ocorrer em vários elementos que podem afastar-se mais ou menos do currículo comum à turma. Pode ser necessário alterar (i) a organização ou disposição do espaço (ii) as estratégias e actividades, prevendo um pouco mais de tempo, algum apoio, recursos específicos ou a prestação de atenção especial à criança, sem interferir com metodologias usadas com a turma (iii) os recursos de carácter pedagógico ou outros sugeridos ou mobilizados na intervenção de especialistas (iv) a estruturação do tempo podendo ser necessário prolongar o tempo para que o aluno atinja os objectivos e conteúdos de uma determinada disciplina; ou alcance os objectivos de um determinado ano de escolaridade (v) os conteúdos e objectivos.

Se as crianças identificadas não superarem os problemas na aprendizagem apesar destas adaptações curriculares e ambientais, realizadas pelo professor, é importante assegurar que tenham o direito a avaliação que é realizada por especialistas (que se designa como “avaliação compreensiva”) e da qual deve resultar um plano educativo individualizado, no qual a identificação de pontos fortes e menos fortes seja baseada na sua observação directa no seu meio envolvente e na avaliação do seu desempenho académico e social.

Apenas algumas crianças precisam de um currículo especial *“... cujos objectivos gerais são diferentes da proposta curricular nacional para o mesmo ciclo de escolaridade e/ou idade do aluno, implicando diferenças em todos os elementos curriculares.”* (Madureira e Leite, 2003, 117).

Num passado ainda recente, este tipo de currículo cingia-se às habilidades de autonomia social e pessoal e não tinha em consideração qualquer tipo de referência ao currículo regular, correspondiam a programas intensivos desenvolvidos em ambientes educativos especiais ou baseavam-se nos padrões e estádios de desenvolvimento normal. Neste último caso, o ponto de referência para a estruturação do meio educativo era o desenvolvimento da criança e incidia nas aprendizagens básicas funcionais à sua adaptação ao meio, subestimando-se outras aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento.

As críticas a este tipo de currículos levou a que outras propostas curriculares se centrassem nos contextos educativos funcionais e próximos da vida real em que se pretende promover a autonomia e a integração familiar, social e laboral das pessoas para garantir a qualidade de vida: a casa, a comunidade, a escola, os espaços recreativos, os locais de trabalho, etc.

Considera-se que *“os ambientes de aprendizagem são os da vida real ou tão próximos desta quanto possível. Os materiais e as actividades de aprendizagem devem situar-se no campo de interesses e de actividades das crianças e jovens da mesma idade. A tarefa ou actividade a aprender é abordada globalmente, em diversos contextos reais, sem qualquer preocupação com pré-requisitos sensoriais, motores, sociais ou cognitivos que o aluno ainda não domine”*. Procura-se desta forma *“ não só desenvolver as habilidades de autonomia pessoal e social, mas possibilitar ao aluno o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços (laborais, cívicos, recreativos, culturais, desportivos, etc.) que a comunidade faculta às crianças e*

jovens da mesma idade, agindo com a maior autonomia e eficiência possíveis.” (Correia, 1997, 121).

Independentemente do tipo de adaptação a realizar o que não se pode dispensar é (i) o conhecimento das características específicas de cada uma das áreas em relação a cada aluno, são (ii) as hipóteses de eventuais ambientes em que o aluno se possa inserir (iii) a selecção cuidadosa das actividades que o aluno poderá realizar tendo em vista a sua socialização e alargamento dos ambientes em que vive e viverá em adulto. A definição das competências necessárias ao desempenho de cada actividade, as condições de desenvolvimento e de organização da intervenção pedagógica têm em vista o bem-estar físico e consideram quer a idade cronológica quer os interesses e às expectativas dos alunos e dos seus pais. Também as aprendizagens académicas devem ser inseridas nas situações do quotidiano do aluno.

Todos estes cuidados e procedimentos face as diferenças de aprendizagem das crianças fazem com a educação inclusiva constitua um desafio a escola, no sentido de ter em atenção a criança como um todo, respeitando o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. É com base nestes fundamentos e práticas que a educação inclusiva reclama o direito de todas as crianças a frequentarem o mesmo tipo de ensino, com os objectivos educacionais definido para todos os alunos.

Além da avaliação e das modificações curriculares, ou seja a mobilização do conhecimento e da acção dos professores, importa considerar também a legislação que permite a mobilização de recursos e materiais mas também o reconhecimento, o envolvimento e a participação de outros actores: adultos e crianças e de forma especial os pais de que depende a efectividade do processo de inclusão ou para o sucesso da escola inclusivas.

2.5 O percurso da Educação em Portugal

No início dos anos 50, em Portugal a Escola ainda estava reservada a uma pequena parcela da população e embora nos anos 60 tivesse havido um avanço significativo referente à educação, com a passagem da escolaridade obrigatória para os quatro anos, a existência de um currículo rígido e uniforme, obrigava a que todos atingissem os requisitos mínimos estabelecidos para a população em geral, sem o que não seria possível progredir. Neste tipo de ensino não existia espaço para considerar diferenças individuais entre alunos, a repetência era a única solução para o insucesso escolar.

A escola que havia sido criada para integrar e acolher todas as crianças, desenvolveu assim práticas e percursos que tenderam a acentuar as diferenças entre as crianças e respectivos grupos sociais, tornando-se um instrumento de selecção social. No início do século XIX, este pensamento começa a ser abalado por movimentos sociais que incluem a defesa do direito da “criança diferente” à educação.

Nos anos 70 assiste-se a profundas alterações ligadas a esta questão, que tendo sido iniciadas ainda em 1973 pelo Ministro Veiga Simão ganharam ressonância com a Revolução do 25 de Abril de 1974. Naquele período assistiu-se a um salto significativo quando, em diversos pontos do país alguns pais de crianças com deficiência mental decidiram assumir eles próprios a criação de respostas educativas para os seus filhos.

Deste movimento dos pais surgiram em diversas partes do país, esforços organizados pela identificação, integração e educação das crianças portadoras de deficiências, na comunidade e que deram lugar a experiencias de integração e a criação de escolas especiais, contando quer com o apoio local de voluntários e de “beneméritos”, quer com o acompanhamento e esforço de oficialização das experiencias e processos por diferentes organismos: Departamento de Ensino Especial,

Centros Regionais de Segurança Social e Autarquias. As Equipas de Ensino Integrado e a CERCI resultaram destes movimentos de base, que foram decisivos para o desenvolvimento da Educação Especial em todo o país. A visibilidade destas experiências locais de integração das crianças portadoras de deficiências do tipo motor e sensorial nas escolas regulares, implicou a necessidade de proceder a mudanças legislativas e educacionais, que assegurassem a mesma educação que as restantes crianças, na classe regular. A Escola passou deste então a ser repensada como espaço aberto, diversificado e individualizado onde também as crianças portadoras de deficiência deveriam ser apoiadas individualmente, de forma a poderem participar da escola e desenvolverem as suas potencialidades.

Embora este conjunto de esforços de viabilização e de oficialização deste outro lugar das Crianças com necessidades educativas especiais na Escola expresse a afirmação de uma vontade social de mudança das condições de vida de crianças reais e respectivas famílias, que viviam situações concretas de isolamento na suas comunidades, esta mudança reflecte também a vinculação do sistema educativo a valores democráticos e afirmação da dignidade irredutível de qualquer pessoa, consagrada como Direitos Humanos.

Importa por isso pensar a forma como a Educação deve e pode contribuir para uma Educação. em valores.

Capítulo III: A Família como lugar de pertença e inclusão

Em todas as sociedades, a família define-se como base e elemento crucial da vida e desenvolvimento da criança, é o núcleo onde se estabelece o laço entre natureza e cultura; é o primeiro grupo de inserção onde se criam laços fundamentais de agrupamento e diferenciação social.

Existem diversos modelos que permitem perspectivar a família como sistema complexo de interações. Segundo o Modelo Transaccional, para Sameroff e Chandler (1975) a família é uma parte fundamental, que, num processo activo e contínuo, é influenciada e influencia a criança. Para Bronfenbrenner, e o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano a família é “ *um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal e qual um conjunto de bonecas russas*” (Bronfenbrenner cit. Correia, 1997, 146). Para a Abordagem Sistémica da Família, trata-se de um sistema internacional, que pode ser analisada como um organismo, como um sistema composto por elementos interdependentes entre os quais se exercem interações recíprocas. Desta perspectiva é entendida como(...) *um sistema aberto constituído por muitas unidades ligadas no conjunto de regras de comportamento e funções dinâmicas, em constante interacção entre elas e em intercambio com o exterior.*” (Andolfi, 1981,20)

Qualquer destes modelos nos alerta para o risco de simplificação da nossa compreensão das Famílias, da interacção entre os seus membros ou do modo de relacionamento entre pais e profissionais ou escola família.

Para Bronfenbrenner por exemplo, o processo de desenvolvimento do indivíduo depende do meio em que este se insere, mas não se considera apenas o meio mais imediato mas também as inter-relações deste com outros mais abrangentes. O indivíduo tem um papel activo

no seu próprio desenvolvimento, reorganizando-se e reestruturando-se em interacções mútuas e constantes com o meio. As experiências individuais compõem subsistemas que se integram noutros sistemas que, por sua vez, ainda se inserem em sistemas mais gerais: o Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema (cf. Bronfenbrenner (1979)).

É o Microsistema que caracteriza o ambiente imediato da criança, ou seja a escola, casa, jardim, rua, igreja, etc.; é aí que a criança participa, no entanto o seu comportamento também se explica pelas interacções que se estabelecem entre a família e a escola, a família e os amigos, etc, (o Mesossistema) e por interacções que ocorrem em contextos não frequentados directamente por elas (o emprego dos pais, o sistema do meio de transportes, o conselho directivo da escola, etc). Finalmente considera-se ainda o Macrossistema onde a cultura enquadra valores, atitudes, procedimentos que influenciam todos os outros ambientes onde a criança transita no dia-a-dia e no curso do seu processo de desenvolvimento

Para Gameiro, *“ a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura.”* (Gameiro, 1992, 187)

Esta complexidade torna-se mais perceptível quando se perspectiva a Família como um todo, constituído pelos quatro subsistemas caracterizados por Turnbull, Summers e Brotherson (1984 cit. Correia, 1997, 146) : o subsistema Marital, Parental, Fraternal e Extrafamiliar. O primeiro caracterizado pelas interacções entre marido e mulher – casal. O segundo pelas interacções pais e filhos. O terceiro pelas interacções entre irmãos e finalmente pelas interacções da família com os vizinhos, pelos amigos, família afastada e profissionais. Estamos diante de relações em que a perda de individualidade dos membros do

casal tem como contrapartida o ganho de sentimento de pertença, complementaridade, cooperação e reciprocidade e onde se pressupõe a criação de uma estrutura base para as interações, onde culminam as expectativas e valores de cada um e se integram e articulam as normas herdadas de cada família de origem. Trata-se de relações em que os pais têm como funções essenciais o apoio ao desenvolvimento e crescimento dos filhos, devendo por isso possuir capacidade tripla de nutrir, guiar e controlar, promovendo assim a sua socialização, autonomia e individualização. Este é também um contexto de oportunidades de aprendizagem entre irmãos, onde se aprende a cooperar e a expressar os sentimentos de lealdade, companheirismo e rivalidade. a relação intensa e duradoura entre irmãos Esta relação torna-se vital para o desenvolvimento geral e que se abre a todo um conjunto de outras interações com os vizinhos, amigos, família afastada e profissionais.

3.1 Desfazendo equívocos: as necessidades comuns

Uma das barreiras que se interpõem à convivência entre famílias é a persistência de representações do senso comum que consideram que a presença da criança com NEE produz a efeitos adversos no ambiente e que estes se estendem por toda a família. Antecipam assim dificuldades de convivência decorrentes de condições tais como problemas emocionais, de comportamento ou com a deficiência mental.

Não é possível negar que o nascimento de uma criança no seio de uma família provoca várias mudanças estruturais e impõe necessidade de uma nova adaptação, da mesma forma que o nascimento de irmãos altera a dinâmica do núcleo familiar, nomeadamente nas exigências e responsabilidades sociais e económicas dos pais. O nascimento de uma criança com necessidades educativas especiais agrava de facto, todas

essas mudanças decorrentes do nascimento de um novo membro da família. Temos que admitir que a existência de uma criança com necessidades educativas especiais no núcleo familiar afecta todas as suas funções, quer a nível económico, social, educacional, doméstico, recreativas, de saúde, de afecto, de identificação. No entanto, tal como vem sendo demonstrado por estudos que sustentam uma nova visão das famílias que se encontram nestas circunstâncias.

Neste sentido Dale (1996) apresenta quatro modelos que se têm desenvolvido ao longo dos tempos e que sintetizam a forma como as famílias das crianças com necessidades educativas especiais são encaradas e compreendidas: modelo patológico (ou da família doente), modelo das necessidades comuns, modelo de stress/coping e modelo desenvolvimental.

O modelo patológico ou da família doente que foi predominante nos anos 60-70 está associado a uma etapa em que a deficiência era associada a origem biológica. Desde o século XVIII que a deficiência começou a ser encarada como consequência de problemas genéticos, o que foi associado por vezes à ideia de degeneração moral e de reprodução inadequada, o que por sua vez levou à ideia da predisposição hereditária. Esta junção entre o moral e o biológico direcciona a culpabilidade das deficiências das crianças para os seus progenitores.

Neste sentido, as primeiras investigações realizadas ainda nos anos 50-60, fazem sobressair o impacto dos pais nos filhos e vice-versa, até que nos anos 70 tenham sido desenvolvidas outras investigações centradas na satisfação conjugal e nos irmãos. Finalmente e já perto dos anos 80 esta perspectiva muda por se considerar a família enquanto unidade de natureza interactiva e complexa.

O que se constata é que o nascimento e a aceitação de uma criança com necessidades educativas especiais numa família promove uma diversidade de sentimentos e emoções nos pais. O'Hara & Levy

(1984 cit por Correia, 1997, 150) compara este turbilhão emocional às experiências de perda de alguém querido, por morte ou separação, designando assim que os pais destas crianças passam também por um período de luto pelo nascimento de um filho não "idealizado".

Segundo Correia (1997,150) as reacções dos pais face ao nascimento do filho com necessidades educativas especiais são inicialmente reacções de choque, rejeição e incredulidade. Nesta fase normalmente desenvolve-se uma digressão à procura da "cura" e apresentam-se sentimentos de desinteresse, perda, espanto e confusão. A este primeiro impacto segue-se uma fase de desorientação emocional onde se evidenciam sentimentos de culpa, frustração, raiva, tristeza e mágoa mas por último os pais atingem uma etapa de organização emocional caracterizada pela adaptação e aceitação da situação. A noção de família patológica é então posta de parte quando a atenção passou a centrar-se na diversidade e na individualidade das famílias.

O resultado destas investigações deram origem a dois novos modelos de entendimento da realidade destas famílias: o modelo das necessidades comuns e o modelo de stress/coping. No primeiro a preocupação dos investigadores passou a incidir sobre as necessidades comuns de vários pais e no segundo, na necessidade de introduzir os factores que diferenciam as famílias destas crianças.

O modelo das necessidades comuns surge no início dos anos 80, quando se reconhece a educação como direito de todas as crianças. Pretende-se identificar que tipo de apoio é que os pais precisam: financeiro, educativo e social para que desta forma se extingam as limitações sociais. O modelo de stress/coping baseia-se na ideia de que as famílias das crianças com necessidades educativas especiais devem ser consideradas comuns mas que estas têm de ultrapassar uma crise derivada da presença de um elemento especial na família. Nesta última abordagem considera-se que cada família apresenta diferentes formas de reagir ao stress e contempla neste processo uma parte prática,

identificando estratégias de coping, ou seja, as formas como os pais lidam com os acontecimentos stressantes, no enfrentamento das situações de crise.

3.2 A Vivência dos Pais

O nascimento de uma criança com NEE promove uma sequência de vivências por parte dos pais que ocorre de forma idêntica em quase todas as famílias porque tal como as outras crianças estas passam também por vários estádios de desenvolvimento durante o seu crescimento. Cada etapa caracteriza-se por novas necessidades e exigências e também por novas funções e responsabilidades às quais os membros da família se têm de adaptar. Para as famílias com crianças com NEE cada etapa de desenvolvimento promove problemas específicos que têm de ser solucionados para que estas se possam desenvolver e desempenhar as suas funções de forma eficaz.

Este conjunto de estádios de desenvolvimento designa-se por Ciclo de Vida Familiar da criança com NEE. Este corresponde a uma “ *sequência previsível de transformações na organização família, em função do cumprimento de tarefas bem definidas*” (Relvas, 1996 cit por Sousa, 1998, 112). Estas funções são resultado de aspectos individuais como as características da personalidade, desenvolvimento emocional, cognitivo, físico e moral; aspectos familiares como as estruturas e inter-relações e aspectos sociais como o relacionamento com os contextos.

Correia e Serrano (1997,151) apresentam um quadro (adaptado de A. Turnbull, J. Summers & M. Brotherson; 1986) onde ciclo de vida familiar é associado a setes estádios desenvolvimentais. O primeiro define-se como Casal e contempla as expectativas de ter filhos e a adaptação à vida a dois. O segundo designa-se por Crescimento/Desenvolvimento e pré-escolar e é caracterizado pelo o

medo de algum problema que a criança venha a ter, o respectivo diagnóstico e tratamento, bem como a comunicação do problema aos outros familiares. A escolaridade e as reacções de outras famílias e crianças às características especiais da criança formam o terceiro estágio denominado Idade Escolar. A adolescência constitui o quarto estágio onde pode ocorrer a rejeição dos companheiros e surgem questões de preparação vocacional e aspectos relacionados com a emergência da sexualidade. O quinto estágio constitui as oportunidades de socialização e as preocupações habitacionais e financeiras, designado por iniciação à vida adulta. O pós-parental é o sexto estágio do ciclo de vida familiar e comporta as preocupações com a segurança dos filhos a longo prazo, as interacções com as instituições que providenciam serviços e as preocupações com os interesses dos filhos no que respeita a namoro, casamento e filhos. E por último, o estágio de envelhecimento onde decorrem os cuidados e supervisão dos filhos com necessidades educativas especiais após a morte dos pais e as subjacentes transferências de responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições.

Este ciclo é no entanto influenciado por outros factores tais como o divórcio, a monoparentalidade, nível ou pertença cultural, onde se manifestam diferenças étnicas e religiosas por exemplo.

3.3 Constituindo os pais como parceiros de uma educação inclusiva

Um dos papéis fulcrais do professor do ensino regular é a mediação da comunicação entre os pais e a escola. Cabe-lhe informar os pais dos seus direitos e do seu papel em todo o processo enquanto participante da vida da criança, mas também enquanto portador de

informações pertinentes sobre o passado do aluno em termos familiares, desenvolvimentais/clínico e educacionais.

A relação dos pais com os profissionais de educação tem sofrido alterações que reflectem uma evolução, nos últimos 40 anos, no modo diligente como os pais se envolvem na educação dos filhos. Os pais passam progressivamente a intervenientes activos e responsáveis nas decisões a tomar relativamente aos seus filhos deixando de parte a ideia de serem a causa dos seus problemas.

Simeonsson e Bailey (1990 cit. por Correia, 1997,147) diferenciam três etapas na evolução do envolvimento parental. A primeira etapa que situa nos anos 50 e que se caracteriza pelo papel passivo dos pais e activo dos profissionais a nível educacional e terapêutico das crianças. A segunda fase, no início dos anos 70 e com o surgimento do reconhecimento legal do envolvimento dos pais na Lei Publica Americana 94-142 - The Education for all Handicapped Children Act, que exige que as escolas: *“envolvam os pais em todas as decisões que se refiram à educação do seu filho; informem os pais de todos os aspectos que estejam relacionados com o problema do seu filho; facultem informação acerca dos direitos dos pais e do seu filho; capacitem os pais para que estes possam reclamar em tribunal caso situações de desacordo com os profissionais da escola não tenham sido resolvidas.”* (Smith, Polloway et al cit por Correia, 1997,148).

A terceira fase decorreu da consciencialização do papel dos pais sobre a necessidade de uma participação mais activa na educação dos filhos levou a que nos anos 80, os pais fossem vistos como co-terateupas e co-tutores dos seus filhos, que dariam continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais. Foi a partir desta experiencia que surgiram as “práticas centradas na família”, declaradas na Lei Publica Americana 99-457 (1986) através dos programas de intervenção precoce e que provocam alterações significativas na interacção dos pais com os profissionais/instituições de atendimento à

criança com necessidades educativas ou em risco. Desde então os esforços de intervenção tendem a deixar de ser essencialmente centrados na criança e passam a ser a criança e a família.

Em Portugal, foi o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que veio reconhecer o papel dos pais na orientação dos filhos.

Opções Metodológicas

Capítulo IV: Processos e Procedimentos

Nesta segunda parte do nosso trabalho iremos fundamentar teoricamente as nossas opções metodológicas e justificar os procedimentos de recolha, geração e interpretação de dados em que nos apoiamos para compreender como se podem construir contextos mais inclusivos das diferenças entre crianças no Jardim de Infância, assumindo a metodologia enquanto *"organização crítica das práticas de investigação , que se alimenta dos métodos, dos percursos já feitos, para retirar deles a novidade produtiva, considerando também esta tarefa como oportunidade de aprendizagem e uma sistematização posteriorística dos conceitos processuais e das suas relações"*. (Pinto et al 1982, 84)

O que pretendemos com esta investigação foi estudar detalhadamente as possibilidades de inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais enquanto ser humano cujo desenvolvimento é contrariado por uma situação progressivamente incapacitante, num contexto educativo específico.

Para tal foi indispensável tomar uma decisão relativamente ao paradigma de investigação a adoptar, prescindindo de algumas seguranças dadas pelo positivismo, no qual o investigador assumia um papel neutro e os sujeitos da amostra eram meros objectos de estudo. Por se tratar de um estudo que recai sobre uma pessoa e grupo com identidades únicas, optámos por uma abordagem pós-positivista, na qual o investigador é considerado como uma pessoa, com a sua carga emocional e valores, que tem presente a preocupação de promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar dos sujeitos participantes. Neste paradigma considera-se que os sujeitos que colaboram na

investigação sejam assumidos pelo investigador como participantes que têm contributos pessoais que podem enriquecer a investigação.

Para compreender as oportunidades e barreiras à inclusão de uma criança diferente e nestas circunstâncias num grupo de jardim-de-infância percepcionou considerou-se importante considerar a forma como a sua condição é entendida pelos pais, pelos educadores, pelos colegas e pelos responsáveis pelo seu acompanhamento educativo. Pareceu-nos importante escutar as pessoas que tomaram as decisões sobre o seu percurso educativo, que acompanha a sua aprendizagem e que são os seus amigos, num quotidiano e contexto onde as interacções sociais tendem a ser investidas com base em aspirações para o futuro das crianças, que neste caso específico estão severamente comprometidos pelos efeitos inevitáveis do síndrome de Rett. Esta é por isso uma investigação contextualizada, onde se procura analisar, através da observação e pela inferência sobre as percepções e estados emocionais da própria criança e da observação participante e diálogo com os seus outros significativos, no seu ambiente escolar.

O nosso objectivo foi captar a singularidade da situação e das possibilidades de inclusão da criança a partir das perspectivas dos participantes no estudo.

A investigação qualitativa tem vindo a crescer de forma gradual no campo da educação, à medida que se reconhece que o mundo que nos rodeia não é algo definido e imutável, que necessita de ser compreendido, o que pode ser melhor respondido por este tipo de investigação que tal como refere Merriam (cit por Ruela, 2000, 96) “*preocupa-se mais com o processo do que com o produto, é indutiva e tem características exploratórias*”.

A nossa preocupação enquanto investigadora foi captar dos sujeitos em estudo “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathes cit. por Bogdan &

Biklen, 1994, 51).

O estudo que apresentamos procurou aproximar-se da investigação acção, que nos permite uma maior liberdade de acção e o desenvolvimento de uma relação participativa pois, tal como Caetano (2004, 49) *“num sentido mais amplo, a prática reflexiva e a investigação – acção são dois processos que se podem equivaler”*. Considerando embora que *“em sentido mais restrito, a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais amplo, onde se organizam processos sistemáticos de investigação – acção circunscritos temporalmente”* valorizamos especialmente a reflexão, que nesta metodologia *“surge simultaneamente como um instrumento e um projecto de indagação, podendo “ainda ser vista como um processo de mudança que interage com os outros processos, num dispositivo de investigação – acção.”*

O estudo que aqui apresentamos começou também por ser construído como um estudo de caso por se ter pretendido fazer uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam cit. por Bogdan & Biklen, 1994, 89). A nossa implicação no terreno de investigação e os constrangimentos de tempo e do próprio papel enquanto educadora e observadora participante que era observada pelas crianças justificou que em dado momento tivéssemos substituído o registo de observações por notas de campo nas quais procuramos criar memória e ir produzindo sentido para as interacções entre crianças que observávamos também enquanto mediadoras responsáveis pelo processo de inclusão. Não pudemos assim obter um relato tão rico e real do fenómeno, quanto se espera de um estudo de caso, mas sim reconstruir a memória de episódios que tomamos como indício deste mesmo processo.

Consideramos que a criação deste dispositivo metodológico de investigação respeitou a temática que nos propusemos estudar,

mantendo a referencia a métodos de investigação que cabem no mesmo “chapéu para uma família de métodos de investigação cujo elemento em comum é a *decisão de focar determinada informação e o que rodeia em determinado momento*” de forma a poder ser reconhecida como “*uma investigação sistemática de um instante específico*” tal como é proposto por Adelman (*cit. por Bell et al, 1984, 74*).

Na investigação da educação, o estudo de caso permite-nos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos uma situação real, como afirma Ponte (2006, 2) “*É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.*”

Apesar dos constrangimentos do nosso lugar enquanto observadora implicada no contexto em estudo tentamos adoptar a posição do investigador que “*observa locais, objectos e símbolos, observa as pessoas, actividades, comportamentos e interacções; observa maneiras de fazer, estar e dizer; observa as situações, ritmos e acontecimentos; participa de alguma maneira no quotidiano; conversa; arranja informantes privilegiados*” (Costa, 1986,112). Procuramos registar informações retiradas das nossas observações de campo anotadas numa espécie de diário de bordo.

Dotadas destes instrumentos estivemos no terreno onde observamos, ouvimos e experienciamos várias coisas significativas, que registamos para podermos compreender “o caso” e nos prepararmos para as fases seguintes da sua pesquisa.

4.1 O Processo como percurso de descoberta e superação de (des) conhecimentos

Demos início ao processo de investigação a partir de uma preocupação social e profissional com a problemática da inclusão das crianças com NEE. Mais especificamente movia-nos a percepção de que o conhecimento que estava a ser mobilizado pelos educadores e professores das escolas que se pretendiam inclusivas, era insuficiente para garantir o apoio especializado a crianças que não poderiam desenvolver as suas capacidades e aprender novas competências académicas e sociais sem um Plano Educativo individualizado, do qual constassem adaptações curriculares, práticas de diferenciação pedagógica e procedimentos facilitadores da adaptação social.

Questionávamos as necessidades de formação pedagógica especializada destes actores quando fomos surpreendidas com a emergência de uma situação profissional totalmente nova, com a integração de uma criança cujas necessidades educativas não poderiam ser estimadas a partir do conhecimento que pretendíamos ver apropriado pelos promotores de uma educação que fosse realmente inclusiva de crianças com NEE:

A Vivi surge neste processo como desafio ao nosso conhecimento e desconhecimentos sobre como facilitar a sua Inclusão numa sala de Jardim de Infância regular na medida em que o seu desenvolvimento estava em processo irreversível de regressão de capacidades.

Como procurar agora o equilíbrio entre a nossa experiencia imediata de um processo de inclusão sem contar com o apoio de referentes teóricos que dispúnhamos para compreender e interpretar o alcance e os limites de uma escola inclusiva construída sobre saberes não especializados?

Da nossa intenção de avaliar o conhecimento disponível entre

educadores e professores investidos na Inclusão de crianças com NEE, passamos ao questionamento do valor e eficácia deste mesmo conhecimento face à entrada da Vivi na nossa própria sala de actividades.

Na impossibilidade de centrar os nossos esforços na avaliação das capacidades e interesses da Vivi, focalizamos a nossa atenção nos factores contextuais, nas características ecológicas da sala de actividades e nos recursos de aceitação e interacção do próprio grupo de crianças enquanto participantes no problema e na solução que deveríamos encontrar no face a face quotidiano com a nova colega. Este foi o ponto de vista com que passamos a observar as 22 crianças que faziam parte do nosso grupo, durante o ano lectivo 2008/2009. Como recolher dados e que dados recolher nesta posição de observação participante num processo em que nos encontrávamos de “participação observante” ? Talvez um diário de bordo... as notas de campo... teríamos que descobrir.

4.2 Da procura de registo sistemático das observações às notas de campo

Durante a investigação elaboramos catorze notas de campo que embora procurassem ser *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”* tal como propõe Bogdan & Biklen (1994, 50) tomaram muitas vezes a forma dos registos habituais da nossa prática pedagógica. Foram os dados recolhidos, nestas circunstâncias, nas 14 notas de campo, que serviram de base à preparação das entrevistas, que realizamos no decorrer do mês de Julho.

4.3 Da planificação de entrevistas às conversas com as crianças

No nosso estudo entrevistamos três adultos e sete crianças. Na realização destas entrevistas tivemos o cuidado de atender as recomendações de Bogdan e Biklen (1994, 151) no sentido de utilizarmos a a entrevista “ *para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, de forma a nos permitir desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.*

Quisemos como recurso a esta técnica aproveitar das suas potencialidades para um estudo de caso, uma vez que *através desta se pode recolher um elevado e importante número de informações*, tal como referem Merriam cit. por Ruela, 2000, 101), valorizando-a também pelo facto de se distinguir “(...) *pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana.*” (Quivy et al, 1995, 191) e caracterizar-se pela sua profundidade e eficácia, desde que haja uma planificação rigorosa como sublinham os autores que consultamos.

Com os adultos optamos pela entrevista semi-estruturada, uma vez que o nosso objectivo primordial era “obter informação relevante para a investigação e focalizado por ele sobre um conteúdo especificado pelos objectivos de investigação.” (Cohen e Manio, 1990, 38).

Na entrevista às crianças tivemos que ser mais prudentes e considerar algumas precauções que nos são propostas pelos teóricos que se debruçam sobre a investigação não sobre crianças, mas com as crianças, que era o que estávamos a tentar com os nossos próprio recursos enquanto educadora de infância.

Começamos por considerar que no contexto da entrevista estavam representados dois grupos sociais – os adultos e as crianças, cada um

com experiências de vida e com condições específicas para conversar. O conceito geração foi fundamental para que nos pudéssemos confrontar com esta barreira invisível que só recentemente começou a ser estudada no campo da investigação sobre crianças e a infância.

Quer a observação participante pensada com método de observação, reflexão e escuta quer o diálogo, que parecem naturalmente a todas as educadoras e demais adultos como método apropriado para a compreensão dos acontecimentos que envolvem as crianças ou das suas próprias opiniões, tinham que ser reflectidas exigindo de nós a tentativa de adoptarmos um “papel menos adulto”, que nos permitisse “misturarmo-nos”, nos tornámos invisíveis na entrada do mundo social construído entre as crianças. (Mandell e Thorne, cit. por Christensen e James, 2005, 124).

Cabia-nos agora enfrentar as nossas crenças comuns de que as crianças, quando comparadas com os adultos, são menos competentes ou incompletas ao nível do desenvolvimento, e que seriam portanto pouco fiáveis.

Queríamos no entanto superar este paradigma, escutando Pia e Allisson (2007, 124) quando afirmam que *“uma informação de qualidade sobre a infância deve partir da experiência das crianças. De forma a obter dados de qualidade, as crianças devem ser ensinadas pelo investigador que questões de poder entre as crianças e adultos podem ser diluídas ou difusas a ponto das crianças aceitarem o adulto como uma delas.”*

Tivemos por isso especial cuidado ao preparar as condições de um diálogo com as crianças, que garantisse a possibilidade de recolhermos dados junto delas. Deixamos assim que elas sentissem que podiam controlar a direcção da conversa, colocando ou explorando outros tópicos com pouca intervenção nossa enquanto investigadora. De outra forma como poderia o diálogo com elas nos levar, enquanto investigadora a uma boa compreensão sobre as suas próprias ideias

sobre o processo de Inclusão da Vivi?

Procuramos neste processo de escutar reconhecimento e respeito pelo seu valor e colaboradoras na nossa investigação e enquanto sujeitos com direito a serem informadas devidamente sobre o trabalho que estávamos a realizar.

4.4 As crianças e os adultos como sujeitos participantes

Na nossa investigação identificamos sete crianças do grupo: 4 do sexo feminino: a Inês, a Maria Fernanda, a Francisca e a Beatriz; e 3 crianças do sexo masculino: o Vítor, o João Pedro e o Filipe.

As entrevistas foram realizadas no final do dia (entre as 16h e as 17h) de forma a não interferir com as actividades lúdicas das crianças. Decorreram individualmente para que as crianças conseguissem expressar os seus sentimentos com mais segurança. Tiveram lugar na sala de actividades para que as crianças se sentissem mais a vontade.

A gravação das entrevistas revelou-se fundamental para que pudéssemos analisar as mesmas, uma vez que este procedimento “(...) *tem a vantagem de registar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado*” (Lüdke & André cit. por Ruela, 2000, 102).

4.5 O enquadramento e interpretação dos dados

Depois de recolhidos os dados através da análise documental, da observação participante e das entrevistas retomámos as nossas questões de estudo e os referentes teóricos de que partimos para analisar, reconstruir e reenquadrar os dados pois como refere Quivy

(1995, 227) o relatório é um momento que no “ (...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)”.

Os dados que aqui apresentamos caracterizam-se assim pela sua intensidade, pois debruçam-se na análise de um reduzido número de informações complexas e pormenorizadas, conforme sugere Patton ao afirmar que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas das situações, acontecimentos, interacções entre as pessoas e comportamentos observados; citações directas das pessoas sobre as suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos e excertos ou passagens inteiras de documentos, registos e histórias de caso” ; não existindo “regras formais e universais para analisar, interpretar e avaliar dados qualitativos” (Patton cit. por Ruela, 2000, 96 e 105)

Apresentação de Resultados

Capítulo V: Reconstruindo o Processo de conhecimento sobre a Inclusão: a Vivi como Sujeito

5.1 O CASCI - como projecto e contexto de Integração de crianças com NEE

Realizamos a nossa investigação no CASCI, a instituição onde nos encontramos com a Vivi na qualidade de Educadora do grupo que acabava de a receber. Esta nos parece ser uma referência importante na medida em que este Centro foi criado em 1980, no período em que a defesa do direito à integração social e escolar das pessoas discriminadas pela diferença das suas capacidades ganhava novos contornos na conquista de um novo espaço entre o sistema regular de ensino e a educação especial.

O CASCI é uma instituição de solidariedade social, sem fins lucrativo sediada num dos maiores Concelhos do Distrito de Aveiro: o Concelho de Ílhavo. A sua fundação deve-se a um grupo de cidadãos preocupados com uma crescente necessidade de resposta para casos sociais de risco e necessidades educativas especiais identificados pelos serviços de saúde e de apoio social da Comunidade.

A Instituição abrange uma zona que se estende aos concelhos de Aveiro, Vagos, Oliveira do Bairro e áreas limítrofes de Ílhavo, e tem sido procurada como resposta a casos provenientes de zonas mais distantes tais como Viseu, Vale de Cambra ou Vila Real. O desenvolvimento do seu projecto prestação de cuidados, educação e protecção de jovens e crianças com graves problemas desenvolvimentais ou quando a família se apresenta como meio adverso, resultou na criação de várias delegações estrategicamente localizadas nas zonas mais carenciadas da

região, tentando cobrir uma superfície geográfica tão vasta quanto possível. A instituição apresenta por isso um conjunto de infra-estruturas situadas em Ílhavo (Unidade de Internamento de médio/longo prazo, Creche, Centro Infantil de Ílhavo e Residencial Polivalente); na Costa Nova (Centro Infantil da Costa Nova e Centro de Reabilitação e Formação Profissional); Barra (Centro Infantil da Barra) e Gafanha da Nazaré (Centro de Reabilitação e Formação Profissional) e ainda um Projecto de âmbito comunitário. No conjunto das suas valências de Creche, Jardim-de-infância, A.T.L., Ensino Especial, Centro de Actividades Ocupacionais, Formação Profissional, Emprego Protegido e Unidade Residencial o CASCI atende uma população com mais de 700 utentes.

A Instituição está organizada em vários departamentos : Departamento de Educação para a Infância, Departamento de Reabilitação e Formação Profissional, Departamento de Emprego Protegido; Departamento de Apoio Residencial, Departamento de Administração e Contabilidade e Departamento de Apoio Comunitário. Estes dois últimos estão na dependência directa da Direcção e além de assegurarem o funcionamento administrativo e financeiro fazem a articulação com a comunidade, intervindo em situações de risco social sempre que necessário. O Departamento de Educação Especial, tem um Director Pedagógico.

A actividade desenvolvida pelo Departamento de Educação para a Infância onde decorreu a nossa investigação destina-se a crianças entre os 4 meses e a idade de fim do 1º ciclo. No seu projecto está explícita a intenção de promover a igualdade e justiça no acesso à educação e a sua organização é justificada por objectivos desenvolvimentais adequados à faixa etária das crianças, pela exigência de qualidade do desempenho dos profissionais e preocupação com a sinalização de crianças em risco e o seu encaminhamento para apoios educativos, se necessário. O espaço e o funcionamento das actividades são

estruturados por referência aos grupos etários.

A nossa investigação foi realizada numa das sala de Jardim de Infância, com sede no Centro Infantil de Ílhavo, que está localizado no centro da cidade, ocupando um edifício recente onde há uma outra sala de Jardim de Infância (para crianças com 5 anos). Está situado ao lado do edificio antigo onde está instalada a sala dos três anos e os serviços administrativos da instituição. Na parte de trás do edifício localizam-se as salas de Ensino Especial e das Actividades de Tempos Livres (ATL), que comportam outros docentes, auxiliares e técnicos especializados. Havendo quatro espaços comuns às três valências do pólo de Ílhavo: pavilhão polivalente, ludoteca, parque exterior e refeitório.

5.2 O contexto material e social de inserção da Vivi

O Jardim-de-Infância acolhe 67 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, distribuídas por grupos segundo a idade. A equipa pedagógica é composta por três educadoras e três auxiliares de acção educativa, uma psicóloga e uma educadora de apoios educativos, além das auxiliares de alimentação, limpeza, e professores externos, designadamente de basquetebol e de ginástica.

A sala dos quatro anos do CASCI, era uma sala com aproximadamente 50 m² em forma de "L". Tinha paredes amarelas e brancas, decoradas com palmeiras, piratas e tesouros.

O espaço na sala, a sua disposição, as actividades, mas também as rotinas e as pessoas que iniciam as actividades, adulto ou criança, assim como o número de crianças e adultos na sala são condições fundamentais para que as interacções entre educadores e as crianças e as interacções entre pares possam acontecer, tal como referem Odom e Bailey (cit. por Odom, 2007, 29) ao analisar a "Ecologia da Sala".

No CASCI, tal como é habitual em qualquer Jardim de Infância o espaço físico esta investido como um dos instrumentos cruciais para o desempenho da tarefa educativa, onde cada área estava dotada de materiais que davam indicações às crianças sobre as funções atribuídas a cada uma.

Era nesta sala que as crianças passavam uma parte importante do seu tempo diário e como tal a sua qualidade era assumido um factor decisivo para o desenvolvimento integrado das crianças, parecendo adequado, facilitador e promotor de aprendizagens ricas e estimulantes do desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

O espaço parecia assim respeitar as Orientações Curriculares para o Pré – Escolar (1997, 37) no sentido de que *“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”*.

A sala de actividade estava organizada por áreas de trabalho, o que proporcionava um maior leque de acções e permitia uma maior riqueza de estímulos e autonomia. Estava organizada por área de interesse o que, tal como afirma Hohmann (1997,165): *“ é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais que estão disponíveis e onde os encontrar.”*

O espaço da sala contemplava e era delimitado pelas seguintes áreas (i) área da biblioteca equipada com uma manta e livros; (ii) a área das construções, com legos grandes, alguns carrinhos e a pista; (iii) área da casinha equipada com um fogão, mesa, pratos, caminha; (iv) área dos jogos de mesa, com jogos construção de pequenas dimensões e jogos de estratégia; (v) a área das expressões, equipada sobretudo com recursos de expressão plástica. O espaço estava

organizado de forma a permitir à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço lhe oferecia de modo a que as crianças pudessem escolher.

Segundo Hohmann (1997, 165) “ (...) a investigação tem demonstrado que «nos programas em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço em que os centros de actividade estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interacção social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas actividades.” Uma das possibilidades que havia na sala era a flexibilidade do espaço, o que tornava possível mudar ou eliminar as áreas de interesse ao longo do ano, conforme os interesses das crianças o que é valorizado na afirmação de Hohmann (1997, 171) de que “os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)”.

De seguida apresentamos a Planta da sala que concretiza melhor o que temos vindo a referir.

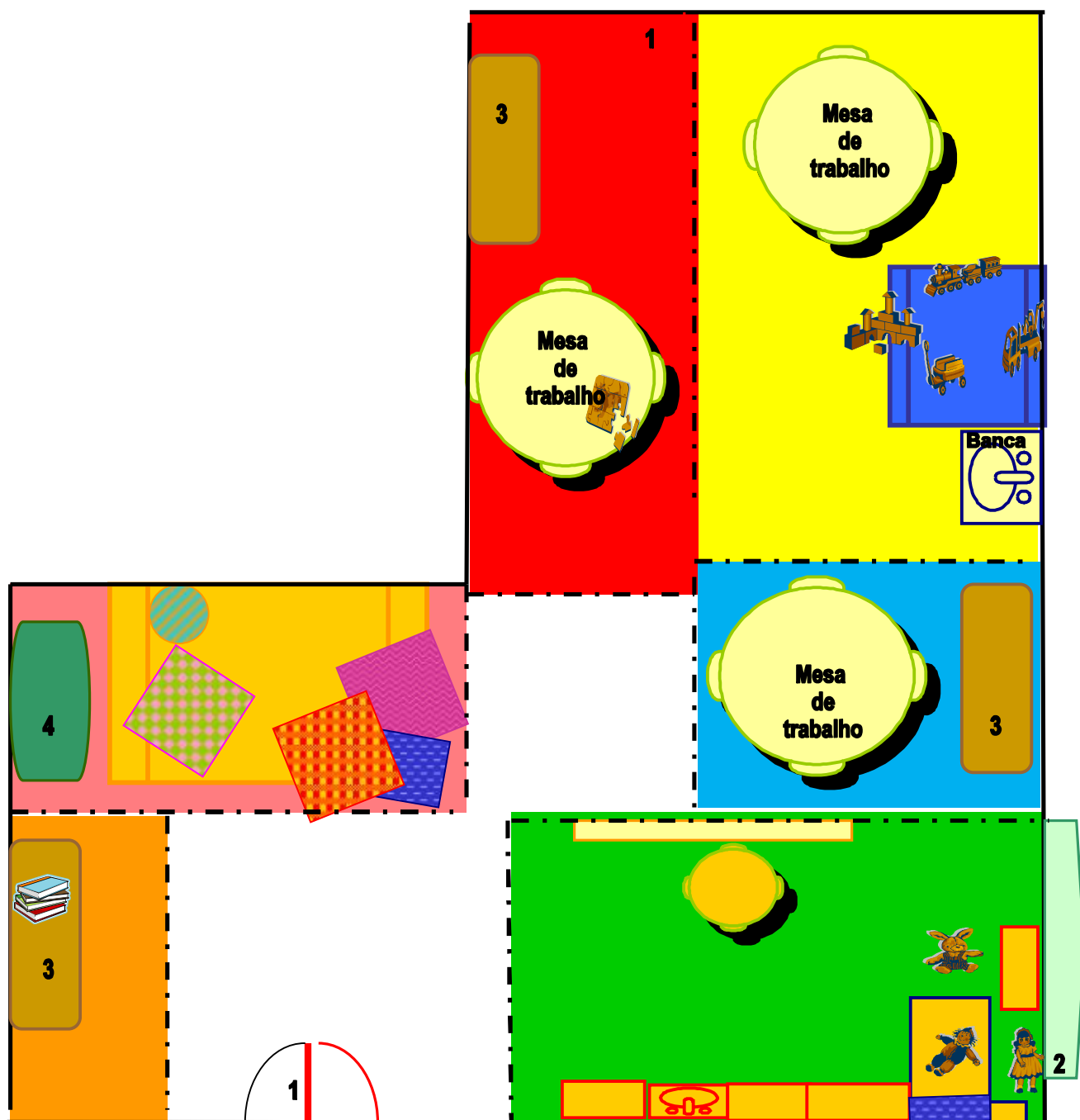








Ilustração 1 – Planta da sala de actividades

Legenda da Planta da Sala

| | |
|---------------------------|--|
| 1- Portas |  Área de Acolhimento |
| 2 – Janelas |  Área da Biblioteca |
| 3-- Armários de Arrumação |  Área da Casinha |
| 4-- Banco de madeira |  Área da Expressão Plástica |
| |  Área das Construções |
| |  Área dos Jogos de Mesa |

5.3 Os tempos e as rotinas que estruturam as interacções entre crianças e adultos

O quadro que se segue descreve de uma forma muito geral a gestão do tempo e organização do tempo diário das crianças do grupo no interior da instituição. É este conjunto de rotinas diárias que organizam o tempo e as actividades no grupo.

| Horário | Rotinas |
|---------|---|
| 07h30 | Abertura da Instituição ⇒ Acolhimento das crianças do pré-escolar (actividades livres numa sala polivalente onde se reúnem todas as crianças da instituição) |
| 09h00 | Entrada da Educadora ⇒ Acolhimento na Sala de Actividades (reunião das crianças com a educadora na área de acolhimento da sala para conversar sobre as actividades planificadas para o dia) ⇒ Actividades livres ou orientadas nas diferentes áreas da sala (como por exemplo, exploração livre das diferentes áreas da sala ou actividades orientadas na área da expressão plástica) |
| 09h30 | Entrada da Auxiliar de Acção Educativa |

| | |
|-------|---|
| 10h30 | Reforço alimentar |
| 11h45 | Higiene |
| 11h50 | Almoço |
| 12h40 | Higiene |
| 12h45 | Actividades livres/ orientadas na sala de actividades ou outro espaço da instituição |
| 13h00 | Saída da Educadora |
| 14h00 | Entrada da Educadora/Saída da Auxiliar de Acção Educativa Sala de Actividades ⇒ Actividades livres ou orientadas nas diferentes áreas da sala |
| 15h30 | Entrada da Auxiliar de Acção Educativa Lanche |
| 16h00 | Actividades da componente de apoio à família Inicio da hora pedagógica da educadora |
| 17h00 | Saída da Educadora |
| 18h00 | Conclusão das actividades da componente de apoio à família Saída da Auxiliar de Acção Educativa ⇒ Entrega das crianças à auxiliar responsável |
| 19h00 | Encerramento da Instituição |

Quadro 1 – Rotinas diárias do grupo de crianças

É dentro destes tempos que as Crianças devem e podem desenvolver o seu trabalho, tomar decisões e investir em realizações individuais, com maior ou menos apoio dos adultos. No grupo em causa, as crianças estavam informadas da sequência dos acontecimentos o que lhes permitia saber o que a esperaria nos momentos seguintes de forma a estarem mais seguras e independentes na realização de uma variedade de actividades e experiências propostas. A existência e a relativa flexibilidade rotina diária deste grupo parecia possibilitar que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas, respeitando o princípio expresso nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997, 40) de que “ o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador,

importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças”.

5.4 As oportunidades de (inter) acção criado pelas actividades e pelo Projecto Curricular de Sala

O tema do projecto curricular de sala era “Um olhar sobre o mundo – Vamos viver em sociedade!” pelo que além das actividades regulares que eram realizadas em pequeno e grande grupo ou individualmente eram enriquecidas com outras actividades tendo como objectivo principal a inserção das crianças no seu ambiente e a sua capacitação para uma boa adaptação social e identificação enquanto ser físico e psíquico único, pertencente à família e em segunda instancia à comunidade e ao grupo mais alargado constituído no jardim-de-infância, este mesmo situado num mundo mais alargado de que fazem parte e partilham com outras crianças e adultos a (re)conhecer como iguais e diferentes.

Neste sentido o Projecto Curricular favoreceu o enquadramento das preocupações trazidas com e pela nossa investigação. As crianças eram desafiadas a descobrirem diferentes contextos sociais e reconhecer que todos os ambiente são construídos, proporcionando conhecimentos e recursos para que todas as crianças se desenvolvessem no seu meio e como cidadãos responsáveis. Concordamos no entanto com Lino no sentido de que “o tema do projecto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. O mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Lino, 1998, 124).

Consequente com esta preocupação forma desenvolvidas algumas actividades tais como visita de estudo às padarias de Vale de Ílhavo, à Feira de Março em Aveiro ou ao Parque de Serralves no Porto onde as crianças participaram numa oficina de dança criativa.; Saídas a serviços públicos como ao Centro de Saúde de Ílhavo, actividades em grande grupo como a confecção de pipocas no Outono ou festividades envolvendo as diferentes valências da instituição como o Magusto, Natal, Carnaval, Pascoa, Dia mundial da Criança. Importa referir que todas estas actividades eram planificadas de acordo os objectivos do Projecto Pedagógico, tendo em conta a disposição do grupo de crianças, que incluía a Vivi.

5.5 O grupo de Jardim de Infância como lugar de inserção social da Vivi

O grupo era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, sendo 8 raparigas e 14 rapazes. Das vinte e duas crianças, doze têm três anos de idade, dez têm quatro anos e uma tem seis anos.

| Idade (anos) 31 – 12- 07 | Meninas | Meninos | Número de crianças |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-------------------------------|
| 3 anos | 3 | 7 | 10 |
| 4 anos | 4 | 7 | 11 |
| 6 anos | 1 | ----- | 1 |
| Total | 8 | 14 | 22 |

Quadro 2 – Numero total de crianças por idade e sexo

Destas crianças algumas frequentavam a instituição a mais tempo, aspecto que consideramos importante para estimar o a vontade maior ou menos de algumas crianças relativamente ao uso e mobilidade no espaço, as rotinas, as actividades e interacção com os adultos e entre os seus pares.

| Anos de frequência | Número de crianças |
|---------------------------|---------------------------|
| 2 | 15 |
| 1 | 5 |
| 3 | 1 |
| 0 | 1 |

Quadro 3 – Numero de crianças por anos de frequência na instituição

Como constatamos quase todas as crianças frequentaram o pré-escolar no ano anterior. Todas as crianças, que transitaram de sala, se encontraram na faixa etária dos quatro a cinco anos. A Vivi é a criança mais velha, e que começou a frequentar este ano, por ter adiamento da escolaridade obrigatória e perfaz os sete anos no decorrer do ano lectivo.

As crianças que compõem o grupo pertencem a meios sócio económicos diferentes, como é apresentado nos seguintes quadros.

| Número de crianças | Habilitações Literárias | Profissões |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| 3 crianças | Licenciatura | Medica, Professora e Técnica de serviço social |
| 3 crianças | 12º ano | Domestica, e Auxiliar de Acção Educativa |
| 1 criança | 11º ano | Domestica |
| 2 crianças | 9º ano | Desempregada e Operária |
| 4 crianças | 6º ano | Domestica, Desempregada e Operária |
| 1 criança | 4ª classe | Operária |
| 4 crianças | Sem referência | Desempregada, Auxiliar de Acção Educativa, Auxiliar de Limpeza e Empregada de Mesa |
| 2 crianças | Sem referência | Sem referência |

Quadro 4 – Caracterização sócio económica do grupo – Mães: Habilitações Literárias e Profissões.

| Número de crianças | Habilitações Literárias | Profissões |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| 2 crianças | Licenciatura | Piloto e Professor |
| 1 criança | 11º ano | Desenhador |
| 4 crianças | 9º ano | Operário, Empregado de armazém e Segurança |
| 2 crianças | 6º ano | Empregado e Operário fabril |
| 2 crianças | 4ª classe | Construtor Civil e Pedreiro |
| 5 crianças | Sem referência | Operário, canalizador, Vendedor, Reformado e Repositor |
| 6 crianças | Sem referência | Sem referência |

Quadro 5 – Caracterização sócio económica do grupo – Pais: Habilitações Literárias e Profissões

Relativamente à proveniência socioeconómica profissional destas crianças, podemos inferir a partir das habilitações académicas dos pais

que se trata de um grupo heterogéneo. Apenas os pais de cinco das vinte e duas crianças possuem curso superior; as mães de três crianças têm o 12º ano; duas das vinte e duas crianças têm o pai ou a mãe com o 11º ano. Os pais das restantes catorze crianças não vão além do 9º ano de escolaridade e nem todos o têm. Destes dados, respeitantes às habilitações literárias, pelo que se pode inferir que a quase totalidade dos pais, não se trata de profissões de estatuto social elevado.

5.6 A Vivi: um processo de Inclusão na contra-corrente do seu desenvolvimento

Vivi é a única filha de uma família reconstituída. Tem um irmão mais velho, do lado paterno.

Aos três anos de idade lhe foi diagnosticado o Síndrome de Rett¹, face aos sinais de alarme dados pelo agravamento do atraso na aquisição das tarefas desenvolvimentais, ao nível de controlo postural, marcha e comunicação. É acompanhada pela Consulta de Doenças Raras, no Hospital de Santo António e consulta de Neuropediatria no Hospital Pediátrico de Coimbra. Beneficiou de apoio de Educação Especial, pela Equipa de Intervenção Precoce, enquanto se manteve em casa com a mãe. E ingressou no Pré-Escolar do sistema Público em Setembro de

1 O Síndrome de Rett é uma anomalia genética que causa desordens de origem neurológica "e de carácter progressivo, que acomete em maior proporção crianças do sexo feminino" (Revista Neurociências V12 N2 – Abril/Junho, 2004). A criança desenvolve de forma normal até aos 8 a 12 meses, idade na qual se evidenciam mudanças no padrão de desenvolvimento, tal como refere Castro et al (Revista Neurociências V12 N2 – Abril/Junho, 2004) "os primeiros sinais clínicos aparecem, estando associados à perda de aquisições motoras e aquisições cognitivas, ou seja, perda das capacidades anteriormente adquiridas, iniciando-se, portanto o curso da doença" Segundo a II Conferencia Internacional de Síndrome de Rett, realizada em Viena e tendo como base o trabalho do investigador Hagberg et al. (1985), assume-se como critérios de diagnóstico: "1. Sexo Feminino; 2. Período pré e perinatal normais; desenvolvimento normal nos primeiros meses de vida; 3. Perímetro craniano normal ao nascimento com desaceleração do crescimento da cabeça entre 6 meses e 4 anos de vida; 4. Regressão precoce das atividades comportamental, social e psicomotora (perda das habilidades previamente adquiridas); 5. Desenvolvimento de disfunção da comunicação e de sinais de "demência"; 6. Perda do uso funcional e/ou intencional das mãos entre 1 a 4 anos; 7. Tentativas diagnósticas inconsistentes até 3 anos de idade" (Revista Neurociências V12 N2 – Abril/Junho, 2004)

2005 e posteriormente no Centro Infantil de Ílhavo em Setembro de 2006, por encaminhamento da Equipa de Intervenção Precoce. A Instituição era conhecida pela Vivi e pela família por frequentar aí a Terapia da Fala , Fisioterapia, Psicomotricidade e Apoio Pedagógico do educador de Ensino Especial.

Actualmente a Vivi é dependente do apoio directo do adultos em todas as tarefas de higiene, alimentação ou actividades sociais e educativas pela perda de capacidades cognitivas e pela restrição de interesses em relação ao ambiente. Ela evita o contacto visual e distrai-se em comportamentos estereotipados, tais como a torção das mãos cujo movimento activo está a perder. A comunicação está também progressiva e severamente comprometida; ela não apresenta produções orais inteligíveis, balbucia apenas sons esporádicos. Apresenta também grandes dificuldades de locomoção, e depende do apoio do adulto para mover-se. Quanto ao aspecto emocional/ comportamental tem poucas alterações de humor, modifica a sua expressão facial apenas quando percebe a entrada dos pais ou técnicos mais familiares, mas mostra entusiasmo quando assiste a filmes com a personagem do Noddy . Esta é aliás a estratégia que a Família utiliza para a acalmar.

5.6.1 Os caminhos e descaminhos da descoberta da possibilidade de Inclusão da Vivi

Como atrás referimos tivemos o cuidado de observar e registar cuidadosamente, através de notas de campo, as vivências significativas da entrada da VIVI no terreno que queríamos estudar: a sala de uns Jardins de Infância. Ao analisá-las pudemos reconstituir quatro momentos de processo.

A primeira caracterizada pela curiosidade e aceitação da Vivi. A

segunda pela reacção aos comportamentos que perturbavam a normalidade da vida do grupo, já constituído nos anos anteriores. A terceira que consistiu na tentativa de intervenção inspirada numa Educação para os valores. A quarta de reconhecimento de pequenos indícios de mudança no lugar social que foi sendo construído com e para a Vivi, pelo grupo de crianças a que ela foi passando a pertencer.

O Primeiro momento: a curiosidade e aceitação no grupo

Como referimos a VIVI era uma das poucas crianças que não tinha transitado entre salas, com o grupo de Jardim de Infância constituído nos anos anteriores. Ela era um elemento estranho ao grupo e como tal precisava ser acolhida como seu membro, pelos participantes.

O primeiro contacto com o grupo dos quatro anos decorreu de forma positiva; a maioria do grupo parecia manifestar sentimentos positivos e a disposição de cooperação com a educadora no acolhimento da nova colega. Algumas crianças pareciam estar interessadas e outras disponíveis para ajudar e brincar com a Vivi, como se regista nas notas de campo 1 e 2.

O segundo momento: a reacção à diferença pelo seu impacto na rotina

Depois de um período de exploração e descoberta das características físicas pessoais e das necessidades da VIVI as crianças do grupo começam a reagir à quebra do silêncio habitual na sala quando estava a ser contada e em que era pedido (exigido) ao grupo que parasse para escutar uma história. A interferência da Vivi nesta e noutras actividades da rotina diária, por comportamentos motores ou orais que marcavam a presença da Vivi no grupo começou a merecer

reparos por parte de algumas crianças, com maior poder de influencia no grupo. Por exemplo quando a Vivi se emocionava ou se manifestava com alguma euforia, com gritos as crianças paravam a actividade. Alguns dias passados do ingresso da Vivi na sala e a sua participação nos espaços e actividades colectivas suscitaram comportamentos e atitudes inesperadas por parte de algumas crianças.

Nas semanas seguintes torna-se mais evidente que existia um processo latente de rejeição da presença e participação da Vivi na vida e nas rotinas do grupo. Isto foi evidenciando cada vez mais pela frequência e intensidade dos comportamentos a ponto de tornar-se um problema relevante que merecia ser discutido com o grupo

A atenção às diferenças da Vivi eram agora evidenciadas por algumas crianças entre os outros colegas mas rapidamente as atitudes de discriminação, rejeição e até de exclusão começaram a ser toleradas, aceites e justificadas pela maioria das crianças do grupo.

As atitudes de rejeição mas frequentes ocorriam em momentos colectivos. As crianças recusavam sentar-se junto dela. Deixaram de demonstrar vontade em brincar com ela nos períodos de actividades livres. Manifestavam-se explicitamente incomodados com os sons que ela emitia, especialmente enquanto estavam a escutar uma história ou música. (nota de campo 3 e 4)

Uma das notas de campo regista o incidente com uma criança durante o tempo de actividades livres da sala. Alguns elementos do grupo envolveram-se em interacções verbais e físicas agressivas contra a Vivi.

O terceiro momento: A intervenção inspirada no modelo de Educação para os valores

Face aos muitos indícios e alguns incidentes que estavam a generalizar a tendência de rejeição da Vivi no interior do grupo e a

expô-la ao risco de ter os seus direitos de bem estar e de participação ameaçados pelo contexto social reactivo às suas diferenças, pareceu-nos inevitável reunir o grupo para uma “conversa séria” sobre o ocorrido e sobre os valores que estavam a ser postos em causa pelo grupo ou pelos últimos incidentes e comportamento de alguns elementos.

Nesta conversa ao expressar a sua preocupação e questionar o grupo sobre o incumprimento das regras tácitas que regulavam a convivência, a comunicação e o trabalho do grupo na sala, a educadora situou explicitamente o seu ponto de vista, no papel de responsável por garantir os direitos e condições de desenvolvimento e de aprendizagem de todos e de cada um. O grupo foi então convidado a expor as suas ideias e razões, explicitando o porquê dos comportamentos de discriminação, descuido e isolamento social da Vivi.

Este foi um momento crítico nesta investigação. Confundia-se aqui o papel de educadora e de investigadora: Enquanto Educadora sentia a preocupação de não penalizar as crianças por um comportamento que na fase inicial parecia ser de curiosidade e de exploração de similaridades e de semelhanças entre elas. Enquanto Investigadora a preocupação de relativizar os incidentes parecia alterar o seu significado. Então como deveríamos reagir aos comportamentos que também queríamos observar, analisar e interpretar como barreiras a inclusão?!

Orientamos diálogo com as crianças no sentido de reconhecerem que os comportamentos da Vivi que interferiam com as suas rotinas normais era a expressão de que ela era uma criança como eles, que gostava de brincar, de ouvir músicas e histórias e que também como eles ela precisava de atenção e mimos, pedindo-os da forma que podia e sabia comunicar.

Aproveitámos para informar as Crianças sobre algumas dificuldades da Vivi e sobre alguns problemas que afectavam o

desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e de movimento. Desenvolvi o diálogo referindo a situação de outras crianças que enfrentavam as mesmas dificuldades de entrar e participar nos grupos por não terem aprendido as mesmas habilidades e regras do grupo. Valorizámos a importância da cooperação na resolução de um problema que era de todos. O grupo pareceu aceitar o argumento. Passei então a uma nova fase de observação, mas desta vez centrada no meu próprio papel enquanto modelo adulto de comportamento para as crianças.

Quarto momento: a produção e reconhecimento de pequenos indícios da inclusão da Vivi

Nesta fase senti a importância da cooperação com os pais e com outros profissionais. Depois de procurar apoio e aconselhamento junto das colegas mais antigas da instituição, que teriam passado por esta dificuldade retomei a conversa com a auxiliar educativa, com a mãe e com as próprias crianças do grupo. Através deste diálogo constituiu-se um novo contexto de reflexão e reconstrução do lugar social da Vivi, "entre nós".

O sentido ético da profissão como educadora nos ajudou a "intuir" formas de agir coerentes com o modelo pedagógico que adoptávamos para com todas as crianças e com cada uma individualmente. A Inclusão era agora um objectivo colectivamente desejado. Era necessário construir laços para Inclusão da Vivi no grupo pelo desenvolvimento do sentido de pertença e identidade do grupo de crianças daquela sala de Jardim de Infância.

Recorri a demonstração explícita e de certa forma exageradas de atitudes de carinho, atenção, apreço para com a Vivi. Embora tendo como preocupação fundamental que nenhuma das outras crianças pudesse sentir-se menosprezada, esta foi a forma que encontrei para

demarcar uma posição alternativa face às diferenças e desvantagens pessoais e sociais da Vivi.

Queria que o grupo percepcionasse e desejasse partilhar o sentimento de relevância da presença da Vivi entre nós, independentemente dos seus comportamentos estereotipados. Estes poderiam não interferir com o sentimento de consideração positiva por ela, enquanto criança e enquanto membro do grupo.

Para ampliar o efeito desta influência indirecta solicitamos a cooperação da auxiliar de acção educativa da sala, que já se tinha confrontado com a situação de rejeição da criança e que procurava também alternativas à reprovação do comportamento de um grupo de crianças pequenas. Foi dado assim inicio a um trabalho de modelação conjunto.

A preocupação seguinte foi potenciar novos meios, criar contextos e pretextos que facilitassem e encorajassem novos relacionamentos entre as crianças já que as amizades não podem ou devem ser forçadas.

Nestas novas situações relacionadas com realização de actividades que envolvessem não só competências cognitivas mas também físicas e sociais das crianças. Esta forma de conquistar o respeito pela Vivi da parte dos adultos e dos seus pares deu-lhe um papel de relevância na vida do grupo, que se tornou mais reflexivo e crítico face a sinais de desvalorização e alheamento que estavam a isolar a menina no quotidiano. Esta foi a forma que encontramos para contribuir para reforçar e enriquecer as interacções sociais positivas que começaram a concorrer com alguns sinais de intolerância ou insensibilidade à presença e necessidades da Vivi no grupo.

A nota de campo 6 regista já alguns comportamentos das crianças que replicam os gestos e palavras de carinho, dedicação e valorização investidos pelos adultos e entre algumas crianças do grupo.

Os indícios da emergência e consolidação de novas atitudes no

grupo provinham especialmente das crianças do sexo feminino, através de gestos de maternagem que começaram a ser reconhecidos como modelos dentro da sala e sobretudo entre um pequeno grupo de crianças.

A intervenção da educadora e da auxiliar de acção educativa passaram neste período a centrar-se nestes indícios de mudança que era necessário tornar visíveis como contributos para o bem-estar e riqueza da experiência do grupo na sua globalidade.

5.6.2 Alargando o sentido de pertença a uma Comunidade

Em todo este processo tivemos a preocupação de envolver os pais, ou mais propriamente a mãe da Vivi, como parceira experiente na resolução de problemas de discriminação da sua filha por outros.

O envolvimento da mãe no processo teve efeitos sobre as crianças do grupo e consequentemente sobre os outros pais de crianças do jardim de Infância.

No dia 21 de Outubro um acontecimento significativo marca a trajectória de inclusão da Vivi no grupo. Acontecimento que marca também a trajectória das relações da sua família com a Comunidade e com a Instituição. Pela primeira vez, a Vivi recebeu um convite para o aniversário de um colega da escolinha. Esta atitude dos pais de outra criança ocorreu em resposta ao pedido do filho. Além de comover-se a mãe da Vivi assumiu este convite como o reconhecimento da pertença da filha ao grupo e a Comunidade. Pensamos que o mesmo terá ocorrido com os outros intervenientes neste processo.

Reconhecíamos neste acontecimento um novo papel para os educadores que procuram promover a Escola Inclusiva: o papel de mediadores da relação entre as crianças (nota de campo 7)

Depois do aniversário procuramos saber junto da mãe da Vivi como tinha corrido o encontro com as outras crianças e pais. A mãe realçou o facto de que os colegas da Vivi que estavam presentes na festinha a tinham recebido com entusiasmo, e que se fez sentir o carinho que as crianças já nutriam pela Vivi.

Ao ouvir a opinião da mãe da criança que fez o convite dela referenciou de igual modo as expressões de carinho e atenção pelos colegas no contexto da festa de aniversário. Valorizou também a felicidade da mãe da Vivi no decorrer da festa, enquanto assistia as outras crianças a implicarem a Vivi nas brincadeiras. Estes momentos estão descritos na nota de campo 8.

A nota de campo 9 refere outro incidente crítico positivo. Era comemoração do Dia das Bruxas, e quando começaram a fazer as pinturas faciais alusivas ao dia das bruxas as crianças do grupo, já sem qualquer intervenção por parte dos adultos, reclama atenção para a Vivi. Na parte da tarde festejou-se o Dia das Bruxas na instituição com um baile e um lanche convívio com as restantes valências da instituição. Esta foi uma situação importante para reforçar os laços de inclusão da Vivi no grupo, por ter invocado os sentimentos de pertença de todos ao mesmo grupo: da sala dos 4 anos que solicitaram a participação da Vivi durante o baile. As crianças quiseram dançar com ela.

Na celebração do Dia de S. Martinho, houve outro convívio com as diferentes valências da instituição, e chamou a nossa atenção a atitude de uma das crianças da sala, que pôs a mão por cima da Vivi para a proteger. O grupo da Vivi também parecia mais à vontade com as restantes crianças do ensino especial, não recusando participar em brincadeiras comuns sem ser necessário o incentivo de um adulto.

No Natal, o grupo sentiu a falta da Vivi. No Carnaval e mais recentemente a Páscoa a Vivi ocupava já um lugar que era sentido como legítimo no e pelo grupo embora continuem a surgir algumas questões e dúvidas do grupo quando se depara com o impacto das

incapacidades de comunicação e locomoção da Vivi. Quando surgem as dúvidas tentamos que sejam imediatamente respondidas para evitar qualquer efeito em cadeia de sentimentos de insegurança ou atitudes defensivas do grupo em relação a presença e participação da Vivi.

Este é o conjunto de indícios que nos autorizam a afirmar que a atitude facilitadora da comunicação e a estratégia de sensibilização e modelação de atitudes da educadora tiveram impacto nas condições de interacção entre crianças, designadamente na percepção das limitações da Vivi como estigma ou barreira.

O grupo parece ter-se adaptado as expectativas e condições de realização das actividades, de forma a que também a Vivi pudesse participar no dia a dia do grupo. As atitudes de protecção pelos adultos e o empenho destes em comunicar com a Vivi, parece ter aumentado a sensibilidade dos participantes a outras crianças. Uma simples modificação da sua expressão facial, em algumas situações é notada, valorizada e correspondida por um número significativo de crianças do grupo.

Na actualidade a chegada da Vivi à sala é sentida pelo grupo de outra forma: ela é mais uma das meninas que pode ser envolvida nas brincadeiras sociais espontâneas protagonizadas especialmente pelo grupo das Meninas, nos momentos da rotina destinados a actividades livres. Mas a Vivi pode ser também o elemento do grupo que estrutura as interacções entre os seus pares na área das construções que foi equipada com legos grandes, muito atractivos para todas as crianças, que o grupo a ajuda e concede prioridade de manipular, devido às suas dificuldades. A Vivi pode estar na área da biblioteca e até mesmo na área da casinha como presença que sendo embora notada não é rejeitada pelas crianças que escutam nos “gritos” da Vivi a intenção de expressar emoções ou de tentar lhes dizer algo que é difícil comunicar pelas dificuldades graves que o grupo é capaz de reconhecer sem conotar negativamente. A nota de campo 14 regista estas expressões

de amizade.

Capítulo VI: Pontos de chegada e de partida

6.1 A reconstrução do sentido para a Inclusão no diálogo com as Crianças

Para superar algumas limitações que reconhecemos na nossa posição enquanto observadora participante na vida do grupo entendemos que seria importante escutar as outras crianças enquanto co-protagonistas destas mudanças na vida do grupo que passou a incluir a Vivi. O diálogo surgiu naturalmente como modo apropriado de revisitar os acontecimentos e de reflectir sobre as nossas interpretações enquanto investigadora, de um campo social que era simultaneamente o seu campo de trabalho.

Sem poder escapar ao papel de adulto no qual as crianças me reconheciam recorri ao desenho como forma de chegar o mais próximo possível das experiências das crianças nos mundos sociais que elas criam entre si. Para me assegurar que os dados que recolheria eram fiáveis, enquanto expressão da opinião e ponto de vista próprio das crianças, tivemos alguns cuidados para esbater o efeito das relações de poder entre as crianças e os adultos.

Dada a impossibilidade de conversar com as vinte e duas crianças que constituíam o grupo, devido a limitação de um tempo então repartido entre as rotinas, a actividade pedagógica e a investigação, escolhemos sete crianças do grupo.

Após uma breve conversa informal explicitamos ao grupo o motivo da entrevista. Esclarecemos a razão das anotações que faríamos do que nos dissessem, como auxiliares de memória e pedimos que no fim das entrevistas, que fizessem um desenho, com o que se lembravam da vinda da Vivi para o grupo e das coisas que fazíamos e que não gostávamos ou que gostávamos de fazer juntos no grupo.

6.1.1 A revisitação do percurso no diálogo com as crianças

O nosso diálogo com as crianças foi introduzido nos seguintes termos:

“Vocês sabem que a Catarina está a estudar, não sabem?! (...) Na minha escola estou a fazer um trabalho sobre os meninos “especiais” como a Vivi e como tal vou precisar da vossa ajuda para contar aos meus professores como é ter a Vivi aqui na sala com vocês.”

As entrevistas vieram uma vez rectificar e outras vezes ratificar, mas sempre enriquecer, a nossa leitura do percurso de inclusão da Vivi, construído não só sobre observações mas em grande parte sobre as nossas percepções do progresso e retrocesso do processo de interacção entre crianças, sobretudo no contexto da sala.

6.1.2 Quando a diferença chama a atenção e pode se transformar em desvantagem

Pudemos ouvir nas conversas com as crianças expressões sobre o que ocorreu num primeiro momento em que as crianças tiveram percepção mais aguda de algumas diferenças de capacidade e no comportamento social da Vivi, como denotam as seguintes expressões:

“A Vivi põe as mãos na boca”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

“Porque não é igual aos outros. É diferente.”

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

“Porque ela gritava quando estavam a ouvir a história.”

Vitor, 15 Julho 09, Entrevista 5

“Porque ela é diferente e põe os legos do jogo novo na boca e também põe as mãos.”

Filipe, 15 Julho 09, Entrevista 6

“Ela põe as mãos na boca...e não sabe comer...tem de lhe dar o comer na boca e ajudá-la a andar.”

Beatriz, 14 Julho 09, Entrevista 3

“Ela punha as mãos na boca e não sabia andar sozinha.”

Maria Fernanda, 14 Julho 09, Entrevista 4

Numa fase inicial a Vivi foi de facto acolhida espontaneamente e nesta fase mereceu a atenção dos seus pares, talvez por curiosidade, mas a descoberta das suas características pessoais e das dificuldades que tinha em responder aos constrangimentos e solicitações impostos a todo o grupo, a atenção centrou-se nos seus comportamentos menos adequados à “norma” ou melhor ao que rompia com a rotina e com a normalidade das situações vividas colectivamente.

Este momento talvez devesse ter sido mais acompanhado no sentido de esclarecer as crianças sobre as necessidades especiais da Vivi , que sobressaíram ao grupo pelo tratamento excepcional dado pelos adultos a estas situações.

6.1.3 Quando a discriminação positiva pelo adulto requer contextualização e esclarecimento

Começamos por perguntar às crianças se elas se recordavam de alguns incidentes que ocorreram no período em que alguns comportamentos individuais de rejeição foram sendo tolerados e reproduzidos por mais e mais meninos do grupo. Na conversa com as crianças pudemos ver como as crianças interpretaram e representam aqueles momentos e atitudes de aceitação e rejeição. O que constatamos foi que as crianças atribuem as atitudes de rejeição aos outros, e que as justificam nestes termos:

(os outros) *"Batiam-lhe."*

"Porque eles não gostavam de brincar com ela."

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

"Alguns gostavam mas alguns batiam á Vivi. Era a Inês Costa e a Beatriz."

"Porque não gostavam dela."

"Porque lhe batiam."

"Ela ficava triste porque os outros lhe batiam."

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

"Foi a Inês Costa que lhe batia."

Beatriz, 14 Julho 09, Entrevista 3

"Sim mas havia meninos que batiam nela."

"Porque se calhar não gostavam dela."

"Porque lhe batiam."

Maria Fernanda, 14 Julho 09, Entrevista 4

"Os meninos não gostavam dela."

Vítor, 15 Julho 09, Entrevista 5

"Eu gostava dela. Mas havia meninos que se portavam mal."

"Sim. Batiam."

"Porque não gostavam dela."

Filipe, 15 Julho 09, Entrevista 6

Estes excertos parecem pôr em evidência as atitudes de que tivemos percepção nas nossas observações e fazem sobressair os sentimentos negativos vividos com a presença e na interacção com a Vivi. Estes comportamentos são também avaliados como maus comportamento, o que denota a existência de um juízo moral sobre as situações, em níveis compatíveis como o seu desenvolvimento cognitivo.

O facto de Vivi ser diferente e talvez por ser objecto de discriminação positiva pelos adultos, pode ter justificado a generalização de sentimentos de depreciação da Vivi como merecedora do respeito dos seus pares, facilitando a emergência de comportamentos agressivos, alguns destes a indiciar violência ou seja, a intenção de magoar.

6.1.4 Quando a filosofia da inclusão merece ser completada pela competência pedagógica

As crianças com NEE correm o risco de ser socialmente rejeitadas pelos seus colegas mesmo quando frequentam espaços educativos com uma filosofia e prática inclusivas. Com efeito a investigação tem demonstrado que as crianças com NEE podem ser socialmente rejeitadas pelos outros por terem interacções menos positivas com os

restantes colegas, por não terem desenvolvido competências sociais adequadas ou simplesmente por não saberem brincar.

As crianças do nosso grupo referem estas situações em que os comportamentos negativos face à Vivi significava simplesmente que ela era alguém com quem não gostavam de brincar.

A incapacitação progressiva de comunicar, de interagir e de brincar da Vivi é parte do problema, mas não todo o problema a resolver. A perturbação que as suas tentativas de expressão e os seus comportamentos motores estereotipados causa no grupo no normal funcionamento das actividades e consequentemente no ambiente da sala, não poderia ser resolvido com o ensino à Vivi, de novas competências necessárias para fazer amigos. Logo, teríamos que reformular o problema, já que as outras crianças teriam mais possibilidades e recursos para superar a falta destas competências, desenvolvendo entre elas competências especiais.

O que a conversa das crianças revelou é que embora tivessem consciência de que as atitudes perante a Vivi não tinham sido as mais correctas, elas não eram capazes de explicitar os motivos concretos que poderiam ter desencadeado algumas interacções adversas e mesmos aversivas contra a Vivi.

“Diziam que a Vivi estava triste”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

“Ela ficava triste porque os outros lhe batiam”

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

A ausência de competências sociais e tão necessárias à convivência entre diferentes deixou de ser visto como um problema individual da Vivi. A proposta de modelagem de comportamentos positivos na interacção e de expressão de afectos positivos pareceu ser

uma resposta razoável ao problema, como já tivemos oportunidade de referir.

Tal esforço coube em primeiro lugar à educadora, que agiu no sentido de combater os comportamentos aversivos manifestados por algumas crianças e observados e tolerados pelo restante grupo. A rejeição sentida e expressa pelos colegas da Vivi passou a ser enfrentado como um real obstáculo ao processo de inclusão no grupo.

No nosso caso esta barreira foi enfrentada com estratégias educativas que pretenderam envolver as próprias crianças como potenciais promotores de interações sociais positivas. Interações estas que passaram a ser entendidas em dado momento, como um fim em si mesmo mas também como meio de facilitar e encorajar novas formas de contacto e de relacionamento entre as crianças.

6.1.5 Quando é fundamental reconstruir o espaço social para a inclusão

A tentativa de atribuir um papel de relevo à Vivi, foi extensiva às outras crianças e adultos que constituíam aquele grupo, que crescia e se desenvolvia socialmente no dia-a-dia. Todas as situações passaram a ser vistas como oportunidade de promover interações sociais positivas, fosse em actividades de natureza cognitiva ou “académica”, física ou social.

A intencionalidade de aproximação física e emocional da Vivi, por meio de atitudes explícitas de manifestação de afecto e de cuidado forma apenas o início da mudança pretendida. Os momentos mais cuidados foram aqueles em que os sentimentos de rejeição por parte das restantes crianças expressavam-se nos comportamentos verbais ou físicos negativos de algumas crianças ou entre crianças.

Sempre que a menina se babava, ou sempre que com os seus

ruídos perturbavam, por exemplo, quando estavam a ouvir um CD, reforçávamos a atenção visual e a proximidade física com a Vivi, como sinais de cuidado no sentido de que também ela pudesse usufruir da actividade, apesar das suas dificuldades de controlo do movimento das mãozitas ou da voz. Nesta fase investiu-se muito no dar grande visibilidade às atitudes positivas dos adultos cuidadores. Gradualmente os comportamentos dos adultos passaram a constituir alternativas aos comportamentos que rejeitavam ou visavam o controlo e supressão das diferenças e dificuldades da Vivi o que pode ter facilitado a aproximação gradual entre as crianças, principalmente nos momentos em que antes a rejeitavam.

Este factor parece assim ter tido um impacto significativo na percepção e compreensão da condição física e psicológica, mas também social e humana, da Vivi no grupo influenciando de forma indirecta a sua disposição e comportamento de contacto e interacção interpessoal e grupal, nos contextos e situações sociais em que a Vivi começava então a ser aceite e a participar como novo membro do grupo.

Uma das crianças comentou:

“Tu e a Rosário falavam com ela...e gostavam muito da Vivi.”

Beatriz, 14 Julho 09, Entrevista 3

6.1.6 Quando o enriquecimento do espaço corresponde ao aumento de oportunidades sociais

Para facilitar e enriquecer este processo de interacção procuramos promover outras experiencias tais como a realização de jogos ou trabalhos em grupo. Todas estas outras formas de intervenção que

envolveram cuidados com a organização da sala e com o acesso e equipamento das diversas áreas. Procuramos facilitar contactos interessantes e informais entre as crianças reconhecendo que, tal como refere Odom (2007, 67) *“Quando envolvidos em contextos com companheiros sem necessidades especiais, algumas crianças com NEE tornam-se parte integrante do grupo”*. Embora a Vivi não tivesse recursos para sugerir ideias, representar papéis, partilhar materiais e fazer mais algumas coisas necessárias para integrar a cultura de pares, ou pudesse colaborar com o seu grupo de companheiros, estes tinham sido desafiados a responder activamente a quaisquer indícios de solicitação social pela Vivi. Como também refere o auto a resposta a estas *solicitações sociais pode ser “suficiente para apoiar a sua aceitação e participação activa na cultura de pares.”*

6.1.7 Quando a educação invoca e mobiliza níveis de desenvolvimento superior aos actuais

Constatamos nas nossas conversas que as crianças entrevistadas não tinham sido capazes de perceber o que estava na origem da mudança das suas atitudes e comportamento para com a Vivi. Elas apenas referem esta mudança pondo em evidencia os sentimentos emergentes no grupo. Isto nos indica que a forma como o objectivo de mudança foi alcançado não teve importância para que reformulasse as suas perspectivas sobre o que estava a acontecer. Uma vez que não se exigiram mudanças objectivas no seu comportamento as crianças experienciaram a intervenção mais como facilitação de interacções como dimensão inerente às práticas “naturais” dos adultos na vida diária.

Quando interpeladas sobre a mudança que foi percebida por nós, as crianças manifestaram de forma simples o seu modo sentir e o seu

ponto de vista:

"Agora já não batem porque são amigos."

"Porque nós brincávamos com ela."

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

"Porque eu era a amiga dela."

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

"Humm...brincavam com ela e ajudavam."

"Dantes não gostavam mas agora já gostam."

Beatriz, 14 Julho 09, Entrevista 3

"Porque ela é uma menina amiga e eu gosto muito dela."

Maria Fernanda, 14 Julho 09, Entrevista 4

"Sim...ela era amiga."

"Olha mas por exemplo a Vivi não sabia dar beijinhos aos meninos pois não?"

"Não mas nós fazíamos festinhas. E brincávamos com ela."

Filipe, 15 Julho 09, Entrevista 6

6.1.8 Quando a percepção da real dependência da criança facilita a aproximação social

Os excertos das entrevistas nos permitem concluir que o ambiente social do grupo foi sendo reconstruído lentamente como espaço inclusivo, como lugar ou situação onde todos se ajudam, intervêm e participam e onde muitas das necessidades da Vivi deveriam encontrar resposta em actos simples e concretos de ajuda na

alimentação, na deslocação etc.

Isto foi o que pudemos deduzir das declarações das crianças entrevistadas:

“Sim ajudávamos a Catarina e a Rosário. Empurrávamos o carro e a segurar nas mãos da Vivi para ela andar.”

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

“Ria-se. E a Francisca já da outra vez no lanche brincava com ela e ela a rir-se.”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

Estes excertos denotam o papel fundamental da recepção de indícios de expressão emocional da Vivi pelas outras crianças.

Como refere Odom (2007, 60) a percepção da dependência pode ser usada positivamente no processo de inclusão, quando *“a criança parece substancialmente menos madura ou menos capaz do ponto de vista físico do que as outras crianças e os colegas podem tratá-la como um bebé, oferecendo-lhe frequentemente ajuda ou protecção.”* Quando a acção de cuidado é partilhada entre adultos e crianças os actos de ajuda parecem ser vividos pelas crianças que ajudam como cooperação com o adulto e como tal, como valorização pessoal.

Este pequeno diálogo ilustra de certa forma esta possibilidade

“Ajudar a andar.”

“E o que é isto?”

São os desenhos da Vivi.

E a Vivi desenhava sozinha?

Não.

Então quem é que ajudava a Vivi a fazer os desenhos?

Tu e a Rosário e às vezes os meninos.”

Maria Fernanda, 14 Julho 09, Entrevista 4

As características/limitações pessoais de Vivi parecem ter sido ressignificadas no mesmo contexto em que tinham sido experimentadas como um impedimento para o envolvimento da vivi nas brincadeiras entre pares ou nas actividades colectivas.

“Agarrávamos nas mãos e depois contávamos a história.”

“Por exemplo, brincavam com o jogo novo e com aqueles legos.”

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

“Ajudava a brincar com ela. (...) Aos legos. (...) Ela gostava do Noddy. (...) É para pegar nas mãozinhas e contava a historia.”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

6.1.9 Quando os objectos especiais ganham o poder de estímulo a interacções positivas

Na conversa com as crianças descobrimos de que forma os legos forma sendo descobertos entre elas como um possível mediador e facilitador da aproximação física à Vivi.

Na verdade, pelo tipo de jogo e pelas brincadeiras que permitem, a manipulação e construção dos legos apresentaram-se como uma actividade aberta, que permitia a escolha livre da acção pelas crianças e a tomada de decisões por elas relativamente ao seu uso e à resolução de problemas, gerava um espaço de sociabilidade menos normativo e mais apelativo da exploração activa e interacção informal e criativa entre as crianças. Os legos aparecem valorizados em alguns desenhos das crianças e entraram como tema facilitador da conversação com

elas.

“Então Vítor diz-me o que desenhaste sobre a Vivi e o ano que ela esteve aqui na nossa sala...

Somos nós a brincar com o jogo novo.

E a Vivi brincava com esse jogo?

Sim porque este era um jogo grande.

E com os outros jogos ela podia brincar?

Não porque eram muito pequenos.”

Vítor, 15 Julho 09, Entrevista 5

“Então conta-me o que é que tu desenhaste?

A Vivi a brincar com os legos.

Que legos?

Os dali.

Os grandes?

Sim porque os outros são muito pequeninos.”

João Pedro, 15 Julho 09, Entrevista 7

6.1.10 Quando a descoberta do prazer partilhado pode abrir o espaço da comunicação

Admiramo-nos com a referencia que as crianças fizeram aos estados emocionais positivos da Vivi, fazendo referencia ao sorriso e as gargalhadas, como sinais de satisfação e alegria quando antes os mesmos comportamentos ou lhes passavam despercebidos ou eram referidos como inadequados ou descontextualizados

“Sim ficava contente e ria-se.”

Filipe, 15 Julho 09, Entrevista 6

“Ria-se. E a Francisca já da outra vez no lanche brincava com ela e ela a rir-se.”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

“Ela ria-se muito”.

João Pedro, 15 Julho 09, Entrevista 7

Uma das crianças refere mesmo a alegria da Vivi quando de manhã ela entrava na sala de actividades e era recebida em pleno com o cumprimento do grupo

“Dizíamos bom dia e gritávamos VIVI VIVI VIVI!”

João Pedro, 15 Julho 09, Entrevista 7

“Vivi (a gritar)”

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

6.2 Memórias conversadas: reconstrução de laços de inclusão

Pensamos que a estratégia de facilitação das amizades com o grupo constituiu um importante facto para a inclusão da Vivi, que permitiu desenvolvimento social do grupo em todo este processo.

De facto, a aceitação e a valorização da presença da Vivi como ser humano com direitos próprios a serem respeitados por todos, não foi espontânea, teve que ser investido intencionalmente como um dos factores que se mostraram determinantes neste processo de inclusão.

Foi esta aprendizagem, não ensinada mas promovida pelos

adultos e co-construída entre as crianças que pode ter levado a que a Vivi pudesse ter se sentido incluída como participante num grupo de Jardim de infância do ensino regular.

Ao pedirmos às crianças que participaram nas entrevistas para fazer um desenho sobre um momento vivenciado com a Vivi, pudemos conhecer também a importância que tiveram alguns acontecimentos, sítios e vivências que ocorreram em diferentes momentos na sala de actividades ou no exterior .

Convidamos as crianças a contarem ou comentarem o que queriam “documentar” no seu desenho.

“Esta é a Vivi e esta sou eu. (...)Estamos a brincar na sala. (...)Gostava de brincar com tudo.”



Ilustração 2 – Representação gráfica da Francisca

Francisca, 14 Julho 09, Entrevista 2

“Então Vítor diz-me o que desenhaste sobre a Vivi e o ano que ela esteve aqui na nossa sala...

Somos nós a brincar com o jogo novo.

E a Vivi brincava com esse jogo?

Sim porque este era um jogo grande.

E com os outros jogos ela podia brincar?

Não porque eram muito pequenos.”

A Vivi agora já foi embora não é? E o que é que gostaste mais neste ano de fazer com a Vivi?

Foi de brincar com o jogo.”



Ilustração 3 – Representação gráfica do Vítor

Vítor, 15 Julho 09, Entrevista 5

“Então explica-me o teu desenho...

São os legos do jogo novo.

E tu brincas com a Vivi a este jogo?

Sim.”



Ilustração 4 – Representação gráfica do Filipe

Filipe, 15 Julho 09, Entrevista 6

"Então conta-me o que é que tu desenhaste?"

A Vivi a brincar com os legos.

Que legos?

Os dali.

Os grandes?

Sim porque os outros são muito pequeninos."



Ilustração 5 – Representação gráfica do João Pedro

João Pedro, 15 Julho 09, Entrevista 7

Alguns dos desenhos registavam a presença da vivi no espaço exterior. Raramente reconhecemos as potencialidades deste espaço social informal como lugar de oportunidade de inclusão e de aprendizagem social entre as crianças e entre estas e os agentes educativos. Frequentemente o desvalorizamos como local de recreio onde as crianças dispensem energias.

Os desenhos das crianças nos permitem ter um outra perspectiva do espaço exterior como prolongamento da sala, de todo espaço interior onde as aprendizagens ocorrem informalmente ao ar livre, entre as crianças que exploram activamente as diversas oportunidades de actividade que este espaço permite e que tem grande potencial educativo.

Era neste espaço que assistíamos as crianças a brincarem livremente enquanto a Vivi, ficava imóvel devido à sua mobilidade reduzida e difícil. O que constatamos agora é que as restantes crianças optavam muitas vezes por desenvolver as suas brincadeiras num determinado sitio, precisamente no lugar onde a Vivi poderia ter permanecido sozinha.

Por varias vezes as crianças, prescindiram do escorrega ou dos

baloços e ficavam a brincar perto da Vivi que não as podia acompanhar. Isto surge como uma revelação nos desenhos que as crianças fizeram sobre os acontecimentos no exterior,

“É a relva. E a Vivi sozinha sem andar.

E porque é que ela estava sozinha sem andar?

Porque tinham de dizer que ela não andava.

E onde é que estão os meninos?

São estes e estes e estes.

E quando a Vivi ficava sentadinha porque ela não sabia andar vocês iam para ao pé dela brincar ou não?

Sim

Brincavam a quê?

Com os legos grandes.”



Ilustração 6 – Representação gráfica da Inês

Inês, 14 Julho 09, Entrevista 1

“Então conta-me o que desenhaste...

Fiz os meninos á volta da árvore.

E onde fica essa árvore?

Fica ali fora. E fiz uma casinha e as nuvens...o sol...eu e a Vivi...e a relva...e também fiz as flores...e isto...

E o que é isto?

São os desenhos da Vivi.

E a Vivi desenhava sozinha?

Não.

Então quem é que ajudava a Vivi a fazer os desenhos?

Tu e a Rosário e às vezes os meninos.”



Ilustração 7 – Representação gráfica da Maria Fernanda

Maria Fernanda, 14 Julho 09, Entrevista 4

O relevante nestes registos é a presença da Vivi também neste contexto de vida quotidiana onde as crianças constroem amizades através das suas brincadeiras, suas conversas, e de outras iniciativas sociais que podem ser invisíveis aos olhos dos adultos.

É neste espaço em que sobressai a presença da Vivi, que sobressai também o impacto de uma educação para os valores, assente na análise de problemas pelos adultos e pela equipa, num jardim de infância criado para promover a integração das crianças com NEE e outras crianças vulneráveis à invisibilidade ou excesso de visibilidade social, ambas as situações igualmente precipitados da exclusão social.

6.3 Os Adultos como co-construtores do significado para a Inclusão

Como vimos, na parte teórica deste trabalho, no século passado houve mudanças sociais significativas que contribuíram para a redefinição das finalidades, instrumentos e respostas educativas às condições de desvantagem e exclusão das crianças com NEE do contexto escolar.

A progressiva aceitação colectiva e institucionalização da inclusão das pessoas portadoras de deficiência como direito e como projecto para uma sociedade inclusiva de todas as diferenças, veio desafiar a escola a construir-se também como Escola Inclusiva. Mais do que a definição de um novo conceito o sistema educativo deveria tornar-se especial face às diferenças de todas as crianças e de cada uma numa escola para todos.

Um dos factores que tem vindo a ser mais valorizados como contributo para a reconstrução da escola como lugar de inclusão, é

trabalho em equipa. Este modo de trabalho é considerado um dos pontos fulcrais para a mudança da escola, que se revela não só como um princípio orientador mas também como uma necessidade fundamental. Tomamos esta preocupação em conta na tentativa de inclusão da Vivi e por isso todo o processo foi desenvolvido em parceria com a auxiliar de acção educativa e da educadora dos apoios educativos e como veremos adiante repartido com os pais, principalmente com a mãe da Vivi.

6.3.1. A descoberta dos sentimentos como dimensão do processo e dos contextos educativos

A vivência dos problemas e das mudanças no grupo, as transformações das nossas próprias disposições e sentimentos e dos das crianças foram sendo partilhados entre nós, no decorrer do ano, no desempenho das nossas responsabilidades enquanto agentes educativos.

O trabalho de parceria permitiu que fôssemos construindo uma perspectiva comum sobre o percurso desde o início do ano lectivo, que foi bastante controverso, principalmente com o surgimento de reacções adversas à presença e inclusão da Vivi num grupo já constituído nos anos anteriores.

A auxiliar de acção educativa descreve assim o momento inicial de contacto do grupo com a Vivi:

“O grupo não demonstrava grande interesse pela Vivi, gostavam dela mas notava-se que não tinham interesse. Chamavam-nos quando ela fazia alguma coisa, ou quando punha algum brinquedo na boca, mas não se sentavam a brincar com ela...ninguém queria.”

Rosário (Auxiliar de Acção Educativa), 22 de Julho de 2009, Entrevista 9

A educadora dos apoios educativos refere-se ao mesmo momento nos seguintes termos:

“O grupo rejeitou-a praticamente desde o início, havendo mesmo uma criança que a agrediu por ela a ter babado.”

Isilda (Educadora dos Apoios Educativos), 22 de Julho de 2009,
Entrevista 8

Esta percepção da dificuldade de integração da Vivi nas interacções estabelecidas entre as crianças, foram partilhadas a partir das observações de cada uma das três agentes educativas, que a partir de então reconheceram a necessidade de desnaturalizar e reagir perante a situação que parecia contradizer os objectivos de desenvolvimento e de formação pessoal e social de todas as crianças do grupo.

Embora a principal dinamizadora de estratégias e actividades desenvolvidas na sala, tivesse sido a educadora no desempenho normal da sua função pedagógica-educativa, esta acção de valorização sistemática da presença da Vivi na vida quotidiana do grupo, foi sendo alargada e diversificada com a participação quer da auxiliar de acção educativa quer da educadora de apoio.

Desenvolveram-se então outros planos como o trabalho em equipa que exigiram uma atitude de aprendizagem cooperativa. As dificuldades eram reflectidas em conjunto e as pistas de resolução dos problemas que iam surgindo eram concebidas por todos os profissionais directamente envolvidos, que partilhavam entre si o interesse em potenciar ao máximo as oportunidades de inclusão da Vivi. Este era o objectivo final que pretendiam atingir na sua plenitude.

A auxiliar de acção educativa recorda o momento em que começou a aperceber-se de algumas mudanças na sensibilidade das

crianças em relação à Vivi depois da intervenção.

“O grupo começou a ser mais unido e cuidadoso em relação à Vivi. Todos queriam brincar com ela, cuidar dela. Protegiam-na muito. E quando ela faltava alguns dias quando chegava faziam-lhe uma festa.”

Rosário (Auxiliar de Acção Educativa), 22 de Julho de 2009, Entrevista 9

Embora a educadora dos apoios educativos não tivesse tido uma presença contínua e activa na sala, porque desempenhava o papel de colaboradora e de recurso na resolução dos problemas na sala de actividades, pudemos notar nas suas palavras que esta mudança fez parte dos critérios e das dimensões avaliadas como progressos na situação educativa da Vivi, apesar da sua incapacitação progressiva.

“A forma como o grupo se relacionou com a Vivi e a forma como a educadora aceitou a criança foram as grandes diferenças que desenrolaram tudo o resto. (...) O outro grupo não dava a mínima atenção à Vivi ”.

Isilda (Educadora dos Apoios Educativos), 22 de Julho de 2009, Entrevista 8

“No decorrer do ano começaram a aceitar as suas características e as suas necessidades. Sentiam a falta dela quando ela faltava. E chegaram mesmo a convida-la para os seus aniversários.”

Isilda (Educadora dos Apoios Educativos), 22 de Julho de 2009, Entrevista 8

Torna-se fundamental referir que tanto a educadora de apoios educativos como a auxiliar de acção educativa tinham acompanhado, no ano interior, a integração da Vivi num outro grupo do Jardim de Infância. Tinham portanto partilhado a mesma vivência da presença

quotidiana da Vivi, em e por outro grupo de crianças.

Tanto a educadora dos apoios educativos quanto a auxiliar de acção educativa põem em relevo os sentimentos que foram vividos pelo grupo actual, como expressão da diferença de atitudes dos dois grupos de crianças.

“Este grupo gosta muito da Vivi ...Acho que este novo grupo ficou com mais amizade, mostrou mais carinho e muito mais protecção”

Rosário (Auxiliar de Acção Educativa), 22 de Julho de 2009, Entrevista 9

“A Vivi para os meninos é muito querida”

Rosário (Auxiliar de Acção Educativa), 22 de Julho de 2009, Nota de Campo N°9

A educadora dos apoios educativos refere ainda o aumento da preocupação das crianças com a Vivi

“Estavam sempre preocupados com o seu bem-estar.”

Isilda (Educadora dos Apoios Educativos), 22 de Julho de 2009, Entrevista 8

A equipa foi assim ressignificando a inclusão no quadro de uma educação para os valores e de uma educação emocional, importante quer para a Vivi quer para o grupo. Neste contexto os sentimentos expressos como carinho, amizade e preocupação foram ganhando um outro peso e sentido na linguagem dos profissionais e no trabalho de planificação e de avaliação da actividade que acompanhou vivência do grupo e dos agentes educativos envolvidos.

6.3.2. Os Pais como parceiros privilegiados na luta contra a discriminação negativa

Nunca será demais repetir que a família é o primeiro grupo de inserção de qualquer ser humano; que é o espaço onde se criam os primeiros laços sociais que são fundamentais ao longo da vida das pessoas, mas também no agrupamento e na diferenciação das pessoas no espaço social. O envolvimento parental na educação formal e informal, constitui por isso, uma base, um elemento crucial para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Nem sempre a família e o espaço doméstico têm sido devidamente reconhecidos, como espaço educativo onde são vivenciadas emoções, afecto, confidencialidade, genuidade e solidariedade entre os seus membros. Esta interdependência é no entanto mais evidente e ganha ainda mais significado quando se trata de uma família de uma criança com NEE.

No caso da Vivi, a ausência de qualquer tipo de contacto ou recurso linguístico da criança, na expressão das suas emoções e necessidades cria um contexto mais sensível ao valor da comunicação ou a ausência dela, no dia-a-dia com a criança. As dificuldades de gerir as relações, os sentimentos e as diversas tarefas que são atribuídas aos pais fazem parte das dificuldades que muitas vezes são sentidas na relação entre pais e profissionais.

Como também foi referido na parte teórica, o nascimento de uma criança com NEE no seio de uma família intensificam as mudanças e adaptações normais que ocorrem sempre que nasce um filho. Esta intensificação de exigências adaptativas, afectam o desempenho de todas as funções da família, a nível económico, social, educacional e especialmente afectivo. A reacção de luto causada pelo choque inicial, a desorientação emocional causada por sentimentos de culpa, raiva, tristeza e confusão fazem parte da experiência dos pais. Esta primeira

experiencia faz parte da bagagem que os pais podem trazer para a ainda necessária luta pela defesa contra a discriminação dos seus filhos.

Os pais da Vivi viveram esta sequência de sentimentos e apesar das dificuldades que enfrenta ainda quando fala sobre momentos difíceis, a mãe o faz espontaneamente, à medida em que nos vai mostrando o álbum de fotografias da filha. O recurso ao álbum de fotografias foi a forma que encontramos de criar um espaço informal que nos permitisse escutar os sentimentos e o entendimento que a Mãe da vivi tinha construído sobre um percurso difícil de aceitação e de inclusão da Vivi, de que passamos a fazer parte.

Enquanto folheávamos o álbum, a mãe fez menção as suas reacções iniciais e às do marido perante o diagnóstico da filha.

“Reagimos um bocado diferentes um do outro, mas foi terrível para os dois. O diagnóstico foi aos três anos mais ou menos, por isso já vinham a acontecer algumas diferenças entre a Vivi e as outras crianças da idade dela. Para mim na altura já desconfiava que a Vivi pouco ia desenvolver porque trabalhava com crianças e dia após dia ia comparando. Por isso fui sofrendo aos poucos e não foi o diagnóstico que me abalou mas sim ao pai da Vivi, porque ele tinha algumas esperanças de cura e achava que com o tempo talvez...sei lá...achava que a Vivi estava atrasada em algumas coisas mas que havia crianças assim e que não era nada de muito grave.

No dia em que o doutor deu o diagnóstico ele veio de rastos de Coimbra. Foi uma revolta para nós, foram muitas perguntas “Porquê nós?”, “Porquê?!”.

E ainda hoje faço essa pergunta de vez em quando e acho que vou fazer para toda a vida. Porque nós adaptamo-nos...aceitamos mas há dias em que vamos abaixo e acordo de manhã a fazer estas perguntas a mim mesma.”

Lúcia (Mãe da Vivi), 13 de Dezembro de 2009, Entrevista 10

Tivemos o cuidado de evitar que a Mãe sentisse alguma crítica face aos sentimentos que expressava, já que nem sempre estes são socialmente aceites e entendidos por pessoas externas à situação que não reflectem sobre a reacção de pais que perdem a criança idealizada que investiram na gravidez, no momento em que se anuncia que a criança real terá necessidades especiais porque o seu desenvolvimento foge aos parâmetros “normais”. Na família da Vivi este desejo era ainda mais intenso pois já tentavam a gravidez há cerca de dois anos.

O luto tem sido estudado como uma das tarefas que os pais têm que resolver, face a notícia de uma deficiência, que abala toda a família que esperava o novo elemento. A inserção nas famílias também é condicionada pela valorização condicional das características e potencialidades individuais.

O diagnóstico de Síndrome de Rett surpreendeu todos os elementos da família, inclusive os pais que já vinham notando a ausência de alguns indicadores de desenvolvimento normais para a idade. A mãe da vivi refere como a comunicação e as redes informais de apoio social foram fragilizadas.

“Para a família também foi um choque porque ela era uma criança muito desejada. Uns deram-me apoio, outros nem queriam falar sobre o assunto, tentavam desviar sempre a conversa para não magoar ou então não sabiam como reagir. Mas ainda magoavam mais porque naquela altura eu precisava era de falar do assunto...de desabafar e as pessoas fugiam do assunto. E na nossa família foi a primeira criança deficiente ninguém sabia como abordar o assunto.”

Refere também as dificuldades de reorganização da vida familiar e como as mudanças na rotina do casal foram sendo agravadas com a dependência crescente da Vivi.

“Todas...foi muito mas muito difícil a adaptação perante o problema. Muitas discussões entre nós pais, muitas tristezas...tivemos que dedicar-nos inteiramente à Vivi, às diferenças dela com os outros meninos. Deixamos de ir a muitos sítios que íamos...deixamos de fazer muitas coisas que fazíamos...”

“Antes do nascimento da Vivi nós éramos quase um casal perfeito...não há casais perfeitos...mas nós éramos um dos poucos que estávamos quase lá...e com o nascimento dela tudo mudou...começamos a discutir...se calhar era a forma que encontrávamos para soltar a nossa revolta. Mas também é este stress que nos dá vontade para lutar pelos direitos da Vivi, nisso estamos sempre de acordo os dois.

Fomos descobrindo ao escutar a mãe da Vivi, como os pais conseguiram transformar os desafios que enfrentaram em capacidades de lutar contra o possível sem desistir de um futuro imaginado como motivo de investimento na felicidade para os filhos.

“Tentamos dar-lhe sempre o melhor que podemos e fazê-la feliz...tentamos viver um dia de cada vez...mas não é fácil. Eu penso muitas vezes em como vai ser o futuro...o pai prefere viver o dia a dia...um dia de cada vez.”

As novas exigências, funções e responsabilidades que forma surgindo ao longo da vida e no dia a dia da família, capacitou os pais da Vivi a enfrentarem outras barreiras e dúvidas que se colocaram por exemplo, quando tiveram que tomar uma decisão sobre o estabelecimento de ensino que a Vivi ia frequentar.

“Nós decidimos pô-la na pré pública do Bonsucesso...e antes disso

teve um apoio da intervenção precoce em que a educadora vinha cá a casa algumas vezes por semana."

Esta primeira tentativa de inclusão da Vivi no espaço social alargado, para além da família não foi bem sucedida na perspectiva da mãe o que a levou a nova procura.

"Mudei porque ela não se adaptou. Gritava muito...só ia da parte da manhã e ficava a chorar. Quando a ia buscar, estava a chorar. Ela não se adaptou ao ambiente. E a educadora e a auxiliar não tinham capacidade de lidar com ela...nem comigo como mãe. Acho que ela não sabia lidar comigo...parecia que por ter uma filha diferente ficavam todos a olhar de lado...parecia que estavam a olhar para um "bicho"...era a educadora e os pais das outras crianças também"

A mãe refere no entanto a importância que teve neste processo, o apoio de um elemento que acompanhou a Vivi até a entrada no CASCI.

"A única coisa que me contentava era a educadora da intervenção precoce que continuava a acompanhar a Vivi mas também só lá ia uma ou duas vezes por semana."

"Foi essa educadora da intervenção precoce que me aconselhou a ir lá conhecer o CASCI. E eu gostei e decidi mudar."

No diálogo com a Mãe da Vivi, a mãe sublinha as diferenças que sentiu no processo de inclusão da filha nos dois estabelecimentos de ensino.

"Em comparação com a pré do Bonsucesso achei-a mais adaptada e mesmo comigo também sabiam lidar melhor, tinha mais apoios...acho

que ela se sentiu muito melhor e eu também. Porque no publico não há apoios nenhuns...ela só tinha terapia da fala que até o apoio que ela menos precisa."

Apesar da satisfação da mãe a Vivi teve que enfrentar uma nova transição devido ao adiamento da obrigatoriedade do seu ingresso na escola e que levou a sua integração no novo grupo, na sala dos quatro anos. Também aqui se nota a competência da mãe para analisar as condições de inclusão da filha. Como refere:

"Em relação aos grupos do CASCI, achei-a muito mais adaptada ao segundo grupo. O outro também tinham muitas crianças deficientes e mais difíceis que ela...e como ela a punha ali e ela ali ficava não lhe ligavam muito. Gostavam dela que eu sei que sim mas em comparação o segundo grupo era muito diferente".

O que a mãe valoriza nesta mudança é a constituição do novo grupo de crianças, que teria menos crianças dependentes de atenção e em que havia mais disponibilidade dos adultos.

"Eles dedicaram-se inteiramente a ela. E a educadora também. A educadora do outro grupo era assim mais distraída...nunca me sabia contar nada sobre ela."

A Mãe da Vivi atribui a melhoria das condições de bem-estar da filha a dedicação dos profissionais e associa esta melhoria com outras condições que contribuem para a melhoria da qualidade de vida e de inclusão da própria família.

" Noto que está mais social...não estava e nós nem podíamos ir a um restaurante, nem a lado nenhum porque ela só gritava. Agora

não...ela vai e gosta e dantes não tolerava a confusão. Mas só está diferente desde que veio para o CASCI. E as terapias também ajudam."

A mãe refere explicitamente a percepção de que as amizades fizeram "a diferença" nas condições de inclusão social da Vivi e da família.

"Ela gostava muito...via-se bem. Mesmo quando ela os via na rua ficava feliz porque eles também vinham logo ter com ela e mesmo comigo. Ganharam uma grande afectividade com ela e comigo. Ela reagia muito bem de manhã quando chegava à escola e na rua ela reconhecia logo os meninos."

"Todos...as crianças...a educadora...a auxiliar...dedicavam-se inteiramente a ela e a nós. Porque às vezes não é só dar apoio a eles, é a nós também...ela não fala e chegava ao final do dia e tinham o cuidado de vir contar-me como tinha sido o dia, as brincadeiras e neste grupo era mesmo assim. Era muito bom."

Valoriza também a mudança de atitude dos pais das outras crianças, para o que pensamos que contribui a mudança de percepção do grupo das (in)capacidades da Vivi como factor que não limitava o investimento afectivo e social dos adultos no dia a dia vivido no Jardim de infância

"E mesmo os pais destas crianças também lidam melhor connosco e com ela. Vem ter com ela e falam com ela. Reagem muito melhor. Já nem parece que vêem diferenças...olham para ela como se fosse uma criança normal. Perguntam coisas normais...o desenvolvimento dela mas são perguntas normais. Gostam de me ouvir e perguntam por ela."

" (...) eu sentia na maneira... quando ela chegava e vinham todos

e era mesmo todos ter com ela. Às vezes chegavam os outros meninos e eles não faziam tanta festa. Não quer dizer que não gostassem dos outros mas dela era uma grande paixão. Havia deles que eram mesmo fanáticos por ela. Era uma paixão tanto na sala como fora, na rua quando nos viam”

A mãe da Vivi surpreendeu-nos também no momento da conversa em que começou a nomear os novos amigos da filha:

“Até havia mais do que uma...a Inês, o Baltasar eram demais. E a Maria Fernanda e a outra Inês pequenina também andavam sempre a dar beijinhos.”

6.3.3 Os outros Pais como agentes de mudança na Comunidade: o “alargar da roda”

A conversa com a mãe da Vivi nos fez ter mais presente o quanto a discriminação ainda existe e marca muitos eventos da vida destas crianças e suas famílias. Pudemos sentir alguma revolta disfarçada no rosto e nas palavras da Vivi, quando referia o efeito do preconceito e a indiferença relativamente à sua filha, como parte do grupo do Jardim de Infância.

“Ai...ainda há muita discriminação. (A Vivi) recebeu um convite de aniversário há dois anos no outro grupo...mas havia muitos meninos que festejavam e não convidavam porque eu via os convites e ela nunca tinha. Talvez não pelas crianças mas pelos pais.”

Este foi aliás um dos aspectos que ela mais valorizou como

indicador da mudança e como reforço da sua esperança na possibilidade de inclusão da Vivi

“Neste último grupo ela já foi convidada, não foram muitos mas estes meninos também não festejavam como os outros porque se festejassem eles convidavam-na.”

“É que ela já é diferente e se a ignorassem era ainda muito pior. E a primeira experiência escolar foi tão má que eu até tinha medo das outras. Até pensei mesmo em não a pôr mais na escola.”

A referência a esta experiência nos fez reflectir sobre a presença dos Pais, como parceiros potenciais em todos os esforços que possamos fazer pela inclusão das crianças.

“Eu fico muito feliz mesmo. E o meu marido também...ele quando a ia levar e via os meninos logo de manhã a gritar “Vivi! Vivi!” ele vinha todo contente.”

Conclusão

Iniciamos este estudo tendo como principal preocupação identificar o conhecimento que os educadores mobilizavam no processo de integração de crianças com NEE. O enquadramento teórico deste trabalho reflecte esta preocupação de fazer presente os diversos contributos políticos e científicos que contrariaram a tendência de exclusão das pessoas com deficiência na Sociedade em geral e das crianças em particular na sua condição de sujeitos com direito à educação.

Tínhamos como objectivo descrever e interpretar os modos como os educadores usavam este conhecimento e as condições geradas por estas políticas para lidar com as vivências escolares e as relações familiares que poderiam contribuir para a inclusão social e para o sucesso educativo das crianças com NEE.

A abordagem qualitativa nos pareceu a melhor forma de captarmos a singularidade dos processos de inclusão e das pessoas que participam neles: as crianças e os adultos, na sua qualidade de agentes educativos.

No percurso de investigação o conhecimento sobre deficiências e incapacidades que continuam a informar as práticas da educação especial foi sendo dispensado à medida que nos centramos na compreensão do processo de inclusão como desafio actual que se coloca a escola. Uma escola que precisa lidar com a crescente diversidade dos seus públicos. A nossa atenção foi assim sendo orientada para a reflexão sobre outros saberes sociais que os adultos e as crianças mobilizam na convivência com crianças identificadas pelas suas necessidades educativas especiais.

Foi naquele momento que a entrada de uma criança portadora da síndrome de Rett no grupo em que exercíamos o papel de educadora de

Infância nos desafiou a estudar o problema a partir da reflexão sobre o nosso próprio conhecimento e desconhecimentos sobre a forma de facilitar uma inclusão de que não se justificava ou poderia ser avaliada em termos de sucesso escolar. Face a entrada desta criança entendemos a força do que Moses (cit. por Ruela, 2000, 328), quis comunicar quando afirmou que “(...) a aceitação é o pré requisito para o desenvolvimento de laços e para o desenvolvimento emocional”. Ganhamos assim a disposição para reconstruir o nosso projecto no sentido de compreender as possibilidades de inclusão de uma criança cujo desenvolvimento estava a regredir irreversivelmente. Qual o sentido da sua inclusão? Qual o lugar do Projecto político da Escola Inclusiva a situações críticas com esta que deveriam ser enfrentadas pela criança e sua família, mas também por nós enquanto instituição criada para a integração das crianças com NEE e da qual fazíamos parte?

A investigação passou a centrar-se então mais num percurso escolar que seria preciso investir de recursos de conhecimento acumulado pela educação especial ou de recursos organizativos e materiais proporcionados pela criação de políticas que visam promover a Escola como espaço democrático onde as desvantagens sociais e individuais e a discriminação e a exclusão social devem ser enfrentadas como um problema real.

Este relatório dá conta deste processo, das decisões que foram tomadas desde a colocação de Vivi em distintos estabelecimentos de ensino. Decisões em que as características individuais e a situação do agregado familiar foram considerados mais como condicionantes da experiencia bem ou mal sucedida de inclusão da Vivi na instituição escolar, do que como investimento social e educativo especializado.

As perspectivas dos pais foram consideradas como resposta a sentimentos e atitudes reprodutoras de processos de exclusão. A perspectiva das crianças do grupo foi tomada em consideração mais

como grupo de parceiros quotidianos e potenciais amigos ou agentes de inclusão da Vivi do que como educandos. Foi a imaginação de como o processo de inclusão requeria o compromisso com uma Educação para os valores que pensamos nos efeitos deste processo no seu desenvolvimento pensado não só em termos cognitivos mas também em termos sociais e pessoais ou humanos.

As notas de campo e as entrevistas de algumas crianças ajudou-nos a criar a distancia necessária para que pudéssemos observar a emergência e a consolidação do processo de inclusão da vivi que, conforme foi descrito neste trabalho passou por vários estádios. Estádios estes, que foram revisitados no diálogo com os diversos agentes educativos envolvidos mas também com as próprias crianças do grupo.

Descobrimos neste processo que não basta que as crianças identifiquem e se confrontem com as crianças com as suas capacidades de comunicação tão comprometidas quanto a Vivi, para se reconhecerem e tornarem seus pares no processo de aprendizagem e socialização. As suas atitudes podem ir no sentido inverso.

O grupo não foi neste caso capaz de realizar sozinho esta adaptação requerida no seu processo de socialização. Foi preciso ajudá-lo a descobrir as necessidades sociais e cognitivas da Vivi e construir com eles um ambiente onde as amizades foram perdendo a sua conotação espontânea à medida em que forma sendo investidas intencional e pedagogicamente pela equipa como requisito e recurso para uma verdadeira inclusão. Estamos agora em melhores condições para reflectirmos sobre o lugar da amizade entre os valores preconizados na defesa da educação inclusiva.

Como foi apresentado a inclusão da Vivi tornou necessário que se potenciasssem interacções sociais positivas entre as crianças, e que se trabalhasse cooperativamente no sentido de dar forma e continuidade aos relacionamentos que surgiram a medida em que criamos novas

oportunidades de proximidade física e de interacção entre as crianças com e sem NEE.

A atribuição de um lugar único, legítimo e significativo à Vivi enquanto criança com NEE reconhecidas pelo seu grupo de pertença, num contexto íntimo de comunicação criado entre adultos e crianças do grupo, e progressivamente alargado aos pais de todas as crianças, forma os contributos que exploramos para fazer emergir e conquistar o respeito que era negado à vivi pelas outras crianças.

Descobrimos, analisar e ao reflectir sobre o processo de inclusão da Vivi no grupo, que é possível explorar as afinidades de necessidades e de sentimentos entre as crianças de modo a suscitar empatia entre elas. Os contactos e interacções informais entre as crianças, as actividades conjuntas ou a simples ajuda na vida diária do grupo suscitadas pela percepção da dependência real da Vivi contribuíram para que ela fosse reconhecida como uma criança “especial”, mas também como parte integrante do grupo, onde foi ganhando espaço entre as trocas afectivas entre crianças e entre estas e os adultos. Trocas que parecem ter tido grande significado afectivo não apenas para as crianças mas também para os profissionais e para os pais da Vivi e das outras crianças.

A natureza das interacções estabelecidas entre Vivi e as restantes crianças do grupo sugerida pelos resultados desta investigação remetem para um dos critérios mais importantes para avaliar a inclusão das crianças com NEE que consiste no *“tipo e grau de interacção social que estabelecem com os pares”*. (Marchesi, cit. por Ruela, 2000, 332).

Todo este processo nos levou a reconhecer no esforço actual e internacional de construção da escola inclusiva, enquanto “Escola para todos”, como um processo - complexo e pleno de dificuldades mas também pleno de virtualidades quando pensado em termos de Educação para os valores, desenvolvimento moral ou projecto de desenvolvimento pessoal e social de adultos e de crianças.

Reconhecemos também a importância de se instituírem “processos graduais, flexíveis e participados por todos os intervenientes: alunos, famílias, escola, poderes públicos em diferentes instâncias e demais parceiros educativos e sociais.” (Ruela, 2000, 332)

Nesta investigação, pudemos também sentir o peso histórico, social e pessoal das atitudes de discriminação negativa no percurso de vida e de luta pela inclusão vivido pelos pais desde o nascimento dos seus filhos e ao longo do seu ciclo de vida.

Ficou valorizado assim o papel de educadora, que pudemos assumir à medida em que analisamos a nossa própria intervenção no sentido de contribuir para que a escola e a sociedade fossem mais inclusivas, a partir de um pequeno mundo, o mundo construído na interacção entre crianças sob a influencia das atitudes dos adultos, que as crianças assimilam e interpretam como correctas, justas ou injustas, mas onde o educador não pode escapar do seu papel como modelo educativo.

Não poderíamos ter chegado a esta compreensão sem iniciar este processo, com a identificação e análise do contexto e das próprias condições, capacidades e/ou necessidades educativas do grupo como um todo. As notas de campo e as entrevistas com as crianças nos permitiram ver a importância do enriquecimento de oportunidades de contacto e interacção com e entre crianças, mas também das áreas, das actividades e dos acontecimentos sociais que foram vividos em conjunto pelo grupo, vivido também como grupo entre grupos nas diversas festividades.

O investimento no enquadramento e estímulo às tentativas de comunicação no quadro de uma relação pedagógica surgiu também como um factor crucial nas relações entre adultos mantido durante todo o processo. Sobressaiu a importância do bom relacionamento entre os profissionais de educação e os pais da criança com NEE, tal como o revelam os diversos intervenientes nas entrevistas .

Podemos enfim reafirmar a inclusão, ou seja o trabalho necessário à construção de laços para a inclusão como direito humano, como direito social que é preciso reclamar, afirmar e viabilizar social numa Escola e sociedade onde o sucesso escolar de cada criança corresponda também a movimento de defesa e promoção de valores sociais democráticos e humanos fundamentais.

A inclusão precisa ser também reclamada como um desafio a uma educação radicada em valores, pelo papel que é atribuído a escola enquanto espaço de vida e de preparação de adultos para a tarefa de melhorar a sociedade.

Não podemos também deixar de referir que a inclusão da Vivi nos permitiu criticar a maneira de concebermos a infância e o significado do princípio da igualdade de oportunidades sociais e educativas para todas as crianças.

Descobrimos entre as crianças a possibilidade da acção das crianças poder ser reconhecido como mais um esforço político para tornar efectivas as conquistas de direito a educação que foi afirmado por acontecimento e por documentos tão importantes quanto a Public Law 94-142- "The Education for all Handicapped Children Act", o relatório Warnock (1978), a "Education Act" (1981), as "Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência" (Nações Unidas, 1993), a Declaração de Salamanca e mais recentemente a Convenção sobre os direitos humanos das pessoas portadoras de deficiência que afirma a Inclusão como novo paradigma social.

Direitos que precisam ser assegurados na escola, no cuidado com o currículo, na organização das escolas e no desenvolvimento do trabalho em equipa e na sua formação através da resolução de problemas, que podem tornar as estratégias de ensino, a gestão de recursos, a flexibilização de currículos e a diferenciação pedagógica como contributos efectivos para a inclusão de todas as crianças no contexto de vida quotidiana na escola.

Acreditamos que a criação de ambientes educativos que potenciem atitudes positivas das crianças e suas famílias, dos professores/educadores de ensino regular e dos apoios educativos, é mais possível se os métodos de trabalho forem cooperativos e se os contextos e materiais forem diversificados de modo a enriquecer as condições e desafios de desenvolvimento de aprendizagens em todas as crianças.

Acreditamos no poder dos educadores como modelos, dinamizadores, facilitadores e mediadores de atitudes positivas bem como na parceria que é necessário construir com as famílias, pela reflexão da praxis e experiência de inclusão em contextos sociais e educativos concretos.

A reorientação e toda a reconstrução deste processo de investigação com a chegada da Vivi ao nosso grupo de jardim de Infância fez-nos crescer como pessoas!

A Vivi e o grupo dos seus colegas cresceu também e com eles os seus Pais e a Comunidade.

Este pode ser o novo sentido para a construção de conhecimento sobre a tarefa difícil e necessária de tecer pacientemente os Laços de Inclusão.

“Foi muito feliz...ela e nós!”

Lúcia (Mãe da Vivi), 13 de Dezembro de 2009, Nota de Campo Nº10

Bibliografia

- ANDOLFI, Maurizio. A terapia familiar. Lisboa, Veja, 1981
- BELL, Y. et al – Conducting Small – Scale investigation in Educational management. London, Harper & Row Publishers, 1984
- BELTRÃO, Luísa; Nascimento, Helena – O Desafio da Cidadania na Escola. Lisboa, Editorial Presença, 2000, ISBN 972-23-2662-7
- BOGDAN, R.; Biklen, S. – Investigação Qualitativa em Educação, Colecção Ciencias da Educação. Porto, Porto Editora, 1994
- CAETANO, A. P. – A Mudança dos Professores pela Investigação – Acção, Revista Portuguesa de Educação, 17(1), Braga, Uminho, 2004
- CASTRO, T. M. et al – Síndrome de Rett e Hidroterapia: Estudo de Caso, Revista Neurociências, 12(2), Grámmata Publicações, São Paulo, 2004 in www.revistaneurociencias.com.br
- CHRISTENSEN, P. e A. James – Investigação com Crianças Perspectivas e Praticas, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, ISBN 972 – 991- 742 – 6
- COHEN, J.; Manion, L. – Métodos de investigación educativa. Madrid, Editorial La Muralla, 1990
- CORREIA, Luís - Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Colecção Educação Especial. Porto, Porto Editora, 1997, ISBN 972-0-34501-2
- CORREIA, Luís Miranda; Serrano Ana Maria (orgs.) - Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das praticas centradas na criança às praticas centradas na família. Porto, Porto Editora , 2000, 972-0-34502-0
- COSTA, F. – A Pesquisa de terreno em sociologia. In Silva, A.; Pinto, J. (org) – Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Edições Afrontamento, 1986

- DELORS, Jacques – Educação um tesouro a descobrir. Rio Tinto, Edições Asa, 1996, ISBN 972-41-1775-8
- FIGUEIREDO, Ilda – Educar para a Cidadania. Lisboa, Edições Asa, 2ª Edição, 2001, ISBN 972-41-2149-6
- FONTES, Maria Alice – Escola e Educação de Valores. Lisboa, Livros Horizonte, 1990, ISBN 972-24-0774-0
- FORMOSINHO, J. (Org), Spodeck, B., Brown, P., Lino, D. e Niza, S. (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (2a ed.). Porto, Porto Editora.
- GAMEIRO, J. - Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea. Porto, Edições Afrontamento 1992
- HOHMANN, Mary; Banet, Bernard; WEIKART, David P. – Educar a Criança. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, ISBN 972-31-0797-X
- JESUS, Sal Neves de; Martins, Maria Helena – Escola Inclusiva e apoios educativos. Porto, Edições ASA, 2000, ISBN 972-41-2315-4
- MADUREIRA, Isabel Pizarro ; Leite, Teresa Santos - Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Universidade Aberta, 2003, ISBN: 972-674-399-0
- ODOM, Samuel – Alargando a roda. Porto, Porto Editora, 2007, ISBN 0-8077-4171-X
- ALMEIDA, J.F. e Pinto, J.M. - A Investigação nas Ciências Sociais , Lisboa, Presença, 1982
- PONTE, João Pedro – Estudos de caso em Educação Matemática. Bolema, 2006. Actualizado de um artigo anterior Ponte, J. P. – O estudo de caso na investigação na Educação Matemática. Quadrante, 1994
- QUIVY, Raymond et al – Manual de Investigação em Ciências da Educação. Lisboa: Gradiva Publicações, 1995
- ROCHA, Filipe – Educar em Valores. Aveiro: Estante Editora, 1996

- RODRIGUES, David (org.) - Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva, Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora, 2001
- RUELA, Angélica - O Aluno Surdo na Escola Regular – A importância do contexto familiar e escolar, Instituto de Inovação Educacional, 2000
- SOUSA, Luísa - Crianças (con)fundidas entre a escola e a família – uma perspectiva sistémica para alunos com NEE. Porto, Porto Editora, 1998, ISBN 972-0-34726-0
- STAINBACK, Susan; Stainback, William – Inclusão, Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, ISBN 85-7307-582-1
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Orientações Curriculares: para a educação Pré-escolar. Coleção Educação Pré-escolar, Lisboa, 1997
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República: I série, nº 237, 14-10-86
- OMS - Organização Mundial de Saúde, 1980
- WARNOCK, Report – Special Educational Needs, Londres, 1978
- UNESCO, Declaração de Princípios sobre a Tolerância, Paris, 1995
- UNESCO, Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994

Anexos

Notas de Campo

2 Setembro de 2008

9h00-10h00

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 1

Na primeira semana do mês de Setembro de 2008, dá se início ao ano lectivo. No dia 2 de Setembro é feita a recepção ao grupo. Na sala dos 4 anos do CASCI e logo pelas 9h00m reúnem-se as crianças na área de acolhimento da sala.

Comentário do observador (C.O.): A rotina diária do grupo inicia-se no espaço de acolhimento da sala. Este é composto por uma manta e algumas almofadas onde as crianças se distribuem livremente. É nesta área que são partilhados sentimentos, ideias, pensamentos, momentos e vivências do grupo e pessoais.

O grupo recebeu com entusiasmo os dois novos membros do grupo, uma das crianças é nova na instituição, outra provem de outra sala tendo ficado retida no pré-escolar por pedido de adiamento da entrada na escola primária por ser portadora de Síndrome de Rett.

12 Setembro de 2008

16h00-17h00

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 2

O grupo continua com um sentimento de acolhimento positivo com a nova colega que apresenta comportamentos físicos e psíquicos diferentes das restantes crianças do grupo. Apresentam um sentimento de cooperação com a Vivi estando disponíveis para ajudar e brincar com ela.

(C.O.): A cooperação é notória em actividades livres da sala, como por exemplo, ajudarem a criança a interagir com alguns objectos da sala. Respectivamente, com um jogo de legos de tamanho grande que desperta algum interesse à Vivi. A Inês Rocha e a Maria Fernanda cooperam com ela colocando as peças em posição facilitada de manuseamento à Vivi.

Regista-se a cooperação de dois rapazes da sala (Baltasar e Filipe) que se oferecem para ajudar a movimentar a Vivi nos deslocamentos entre a sala de actividades e o refeitório, bem como entre a sala de actividades e a casa de banho.

18 Setembro de 2008

11h30-12h00

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 3

C.O.: Esta semana começam a surgir alguns comportamentos e atitudes inesperadas por parte de algumas crianças face a Vivi. Aparentemente o grupo estava a receber de forma positiva o novo elemento contudo com o passar dos dias vão descobrindo as suas características pessoais bem como as suas necessidades que por outro lado começam a interferir com as actividades da nossa rotina diária, como por exemplo o simples silêncio habitual na sala para escutar uma história que agora não é possível conseguir uma vez que a Vivi reage com alguma euforia (gritos) quando sente o silêncio.

Cerca das 11h30, o grupo inicia a arrumação da sala para posteriormente nos reunirmos na área de acolhimento onde iriam escutar uma história trazida pelo João Filipe.

Educadora (Ed.): "E agora caladinhos...um e dois e três...vai começar a historia...era uma vez! Esta historia chama-se a "Estrela de Laura" (...)

Inicia-se a leitura da história, contudo a Vivi não permanece em silêncio como as restantes crianças. Esta situação já tinha ocorrido diversas vezes durante os últimos dias, porém ainda nenhuma criança tinha intervindo sobre o assunto.

No canto esquerdo da manta rectangular, o João Vieira refere:

J.V.: "Eu não consigo ouvir Catarina!"

Ed.: "Eu falo mais alto João!"

J. V.: "Mas a Vivi não se cala e nós assim não conseguimos ouvir bem."

Ed.: "Oh João...vocês já sabem que a Vivi se manifesta assim...é porque ela está a gostar de ouvir a história do João Filipe."

J.V.: "Oh está bem...mas agora nunca conseguimos ouvir as historias!"

Ed.: "João a Vivi não sabe falar pois não?"

J.V.: "Não"

Ed.: "Então esta é a forma que ela encontrou para mostrar que está a gostar da historia.!"

C.O: O João acatou a observação, embora não estivesse nitidamente satisfeito com a explicação ou a resolução da situação.

1 Outubro de 2008

14h00-15h00

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 4

Após a entrada da educadora da parte da tarde, é habitual o grupo realizar um momento colectivo na área de acolhimento.

C.O.: Neste espaço é habitual escutarmos uma história, ouvirmos ou cantarmos algumas canções infantis antes de iniciarmos as actividades da tarde.

A pedido de uma criança do grupo (Francisca) colocamos um Cd no leitor para escutarmos e cantarmos algumas canções.

Depois de visualizarmos algumas capas de Cd optaram pelo Cd "Festa na Floresta".

Antes de colocar o Cd no leitor sugeri ao João Pereira que mudasse de lugar para ficar mais próximo dos colegas.

Ed.: "João Pereira anda antes para aqui para ao pé da Vivi que estás mais perto."

J.P.: "Eu fico aqui!"

Ed.: "Oh João mas aqui estás melhor...ai estás muito longe...anda para aqui!"

C.O.: A criança abanou a cabeça no sentido negativo como resposta à minha sugestão.

Ed.: "João...então?! Porque é que não vens para aqui."

J.P. "Não quero!"

Ed. "Mas não queres porquê?!"

J.P. "Porque não!"

Ed. "Porque não, não João! Vamos lá a esclarecer este assunto?! Posso saber porque não queres vir para aqui?!"

J.P. "Porque não quero ficar ao pé da Vivi!"

Ed. "Não queres ficar ao pé da Vivi?!E posso saber porque?!"

J.P. "Porque ela está sempre a bater-me!"

Ed. "Olha João mas ela não bate por mal...ela não sabe que está a magoar!"

J.P. "Mas ela também me baba todo!"

Ed. "Oh João...a Vivi não faz por mal...pensei que já soubessem disso! Pronto...vamos ouvir o Cd!"

C.O.: As diferenças da Vivi começam a evidenciar-se e pelo menos esta criança não parece quer aceitar as necessidades e características individuais da Vivi. As dúvidas dissiparam-se com estas últimas duas semanas. O grupo estava mesmo a rejeitar a Vivi dando inicio a atitudes delicadas perante a criança como a que ocorreu hoje.

6 Outubro de 2008

10h30-11h30

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 5

Após o acolhimento das crianças, estas distribuíram-se pelas diferentes áreas da sala, sendo que 5 ficaram junto a mim numa mesa de actividades a concluir a actividade de plástica (ouriço).

Enquanto as restantes crianças brincavam, vem junto a mim a Inês Rocha relatando:

I.R.: "Catarina eles estão a bater a Vivi!"

Ed.: "Quem Inês?! O quê filha!?"

I.R.: "Eles...ali...a Inês pequenina, o João Pereira e o Filipe!"

Junto da casinha, e sentada no chão estava a Vivi rodeada pelas três crianças que alternadamente lhe batiam soltando algumas gargalhadas perante a indefesa da mesma.

Ed.: "Eu não acredito no que estou a ver...mas o que é que se passa aqui?!"

Não foi dada nenhuma resposta pelas três crianças. Apenas a Inês Rocha volta a intervir:

I.R.: "Eles estavam a bater à Vivi...eu vi!"

Ed.: "O que é se passa aqui?!"

Perante a falta de resposta das crianças envolvidas, decidi mandar arrumar a sala e reunir todo o grupo na área de acolhimento para debatermos o assunto.

Ed.: "Então expliquem-me porque é que estavam a fazer isso a Vivi?! João?! Inês?! Filipe?! Então?!"

Mais uma vez não obtive qualquer tipo de resposta.

Ed.: "A Vivi estava a fazer-vos algum mal?!"

I.R.: "Não eles é que lhe estavam a bater!"

J.V.: "Mas a Vivi às vezes bate-nos!"

J.P.: "E no outro dia também me mordeu!"

Ed.: "Mas a Catarina já vos explicou que a Vivi não faz essas coisas por mal...a Vivi não sabe que está a magoar!"

J.V.: "Mas ela também nós baba porque está sempre com as mãos na boca!"

Ed.: "A Vivi gosta de estar com as mãos na boca...você sabem que a Vivi tem algumas coisas diferentes e estar com as mãos na boca é uma delas...mas a baba não faz mal a ninguém...fica a roupa molhada mas depois seca...não tem mal nenhum!"

C.O.: Começa então uma busca insaciável da minha parte. Como é que devo reagir a estes comportamentos. Não os devo penalizar pelos seus comportamentos porque estes estão a experienciar tanto como eu e efectivamente os comportamentos da Vivi interferem com as rotinas normais deles, contudo á que fazer ver que a Vivi é uma criança como eles que gosta de brincar, ouvir musicas e historias e acima de tudo

precisa de atenção e miminhos tanto como eles.

Tentei procurar respostas junto das colegas mais antigas da instituição e que possivelmente já tinham passado por esta dificuldade mas nenhuma resposta foi conclusiva.

Recorri então ao meu instinto educacional e comecei a fazer o que achava mais correcto pedagogicamente no intuito de conseguir chegar ao ponto que queria.

No mesmo dia comecei a evidenciar exageradamente o quanto gostava da Vivi, não menosprezando os outros mas fazendo ver junto do grupo que tinha um carinho muito grande pela Vivi e que não me incomodava minimamente com os comportamentos estereotipados da criança.

15 Outubro de 2008

10h30-11h30

Sala dos 4 anos CASCI

Nota de campo 6

C.O.: Os meus comportamentos de carinho, dedicação, ajuda, apreço, valorização continuam sobre a nossa Vivi e começo agora a ver frutos junto de algumas crianças do grupo. Não na totalidade mas algumas das meninas essencialmente começam a apresentar as mesmas atitudes com a Vivi.

Na mesa de actividades, situada no canto direito da sala, encontravam-se duas meninas (Inês Rocha e Francisca) e um rapaz (João Bento) a brincar com os legos. Aproximei-me delas e perguntei se podia colocar a Vivi na mesa para brincarem juntas.

Ed.: "Meninos posso por aqui a Vivi a brincar com vocês?!"

I.R. "Sim Catarina... põem aqui ao pé de mim que eu tomo conta!"

Sentei a Vivi na mesa de actividades e retomei as minhas tarefas, alguns minutos depois olhei para a referida mesa e observei que o rapaz já tinha abandonado a actividade, contudo as duas raparigas continuavam a brincadeira incorporando a Vivi na mesma.

Continuei a observação as atitudes das crianças e a certa altura, deparo-me com um gesto de carinho da Inês Rocha para com a Vivi. A criança passa carinhosamente a sua mão na cara da colega e remata com um beijinho de carinho.

21 Outubro de 2008

16h30-17h00

Parque exterior - CASCI

Nota de campo 7

Cerca das 16h30 depois das crianças lancharem no refeitório da instituição, e como forma de aproveitar os últimos dias de sol, saímos rumo ao parque exterior do CASCI onde o grupo iria brincar livremente aguardando a chegada dos encarregados de educação.

Perto das 17h40 chega a mãe do João Pereira (M.J.P.); umas das crianças que alguns dias atrás tinha revelado comportamentos menos correctos com a Vivi.

M.J.P.: "Boa tarde Catarina!"

Ed.: "Boa tarde mãe!"

M.J.P.: "Olhe Catarina queria pedir-lhe uma favor...será que lhe posso deixar alguns convites para entregar as crianças para a festa de aniversario do João?!"

Ed.: "Sim claro mãe! Colocou os nomes?!"

M.J.P.: "Sim sim...não posso convidar todos mas o João escolheu alguns meninos para irem! Olhe e por acaso fiquei surpreendida porque a primeira criança que ele escolheu foi a Vivi!"

Ed.: "Não me diga mãe!"

M.J.P.: "Sim...eu fiquei mesmo surpreendida porque a Vivi até é nova na sala...mas ele disse que queria que ela fosse...e pronto está aí o convite também para ela...não sei é se ela irá!"

Ed.: "Oh mãe com certeza que irá...a mãe dela vai ficar muito feliz com o convite!"

M.J.P.: "Ainda bem!"

C.O.: Hoje foi um dia muito especial para a nossa menina. Pela primeira vez a Vivi recebeu um convite para o aniversário de um colega da escolinha. Esta atitude por parte do encarregado de educação, que agiu consoante o pedido do filho, fez mover o nosso mundo. A mãe da Vivi comoveu-se com o convite que foi entregue ao final do dia pela auxiliar de acção educativa e é claro que eu também, porque embora não seja directamente comigo, só eu que mediu esta relação entre as crianças da nossa sala e este comportamento do colega implicitamente relacionando com o nosso dia a dia na instituição.

27 Outubro de 2008

9h30-9h40

Sala de actividades dos 4 anos - CASCI

Nota de campo 8

No fim-de-semana decorreu o aniversário do João para o qual a Vivi também foi

convidada. Logo pela manhã quando recebi a Vivi na sala perguntei à mãe (M.V.) como tinha corrido o encontro, a mãe esboçou um feliz sorriso e respondeu-me:

M.V.: "Correu muito bem Catarina! E os meninos fizeram uma festa quando a viram chegar...fiquei mesmo contente...andaram sempre de volta dela...muitos beijos..."

Ed.: "Foi mãe?! Ainda bem...fico muito contente que tenha corrido tudo bem!"

16h30-17h00

Sala de actividades dos 4 anos- CASCI

No final do dia tive oportunidade de perguntar a mãe do João como tinha corrido a festinha do filho.

Ed.: "Então mãe como correu a festa do João?! Correu tudo bem?!"

M.J.P.: "Correu correu Catarina! E a Vivi também foi!"

Ed.: "Sim eu sei a mãe dela disse-me hoje de manhã!"

M.J.P.: "E ela estava muito contente Catarina porque eles fizeram uma festa com ela...sempre atentos a ela...correu tudo muito bem...e acho que a mãe dela gostou muito...assim de ver os meninos com a filha!"

C.O.: A mãe do João Pereira referenciou o carinho e atenção dos colegas do João e da Vivi na festa de aniversário. E também relatou a felicidade da mãe da Vivi no decorrer da festa ao ver com os seus próprios olhos as brincadeiras da filha com as outras crianças.

31 Outubro de 2008

9h00-10h00

Sala de actividades dos 4 anos- CASCI

Nota de campo 9

E finalmente a recompensa... o grupo acolhe a Vivi quando menos esperava...

Hoje é dia de comemorar o dia das bruxas e o grupo revela comportamentos sensacionais.

No início da manhã comecei as pinturas faciais alusivas ao dia das bruxas para depois sairmos à rua para as "Doçuras ou travessuras" .

E logo pela manhã a agitação começa.

I.R.: "Quando é que pintas a Vivi?!"

Ed.: "Sim já vou pintar!"

Inês Costa (I.C.): "Vais pintar-lhe uma aranha ou uma bruxinha?!"

Filipe (F.): "Também lhe pões brilhantes no cabelo não pões Catarina?!"

Ed.: "Vou...tenham calma...já faço tudo...eu só tenho dois braços...calma se não

ninguém se entende!"

F.: "A Vivi leva na mão uma aranha ou um morcego?!"

C.O.: É uma sensação fantástica. O grupo preocupa-se com a nossa menina sem eu estar a evidenciar ou a proporcionar estes comportamentos. Ela está cada vez mais importante para eles.

Da parte da tarde festejámos o Dia das Bruxas na instituição com um baile e um lanche convívio com as restantes valências da instituição e mais uma vez sou surpreendida pelas crianças do grupo. A Vivi não pára um minuto no baile... todos querem dançar com ela!

4 Novembro de 2008

17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Nota de campo 10

C.O.: Os comportamentos de valorização, carinho, atenção, da minha parte deixam de ser necessários junto do grupo pois eles têm as suas próprias atitudes que foram descobrindo sozinhos com o passar dos dias e ao vivenciar as situações.

11 Novembro de 2008

16h00 – 17h00

Pavilhão Polivalente – CASCI

Nota de campo 11

Mais um dia marcante na nossa sala.

É dia de S. Martinho, como é já habitual na instituição, da parte da manhã reúne-se no exterior ou no pavilhão polivalente todas as crianças das diferentes valências que contemplam o CASCI de Ílhavo.

Devido às condições meteorológicas de hoje não foi possível realizar o convívio no parque exterior, como tal reunimo-nos todos no pavilhão da instituição.

Todos saltam à fogueira improvisada no centro do pavilhão, para de seguida comer algumas castanhas e beber um pouco de sumo.

Enquanto as crianças comiam reparo numa das crianças do grupo (Gonçalo (G.)) com a mão por cima da nossa Vivi. Fico radiante e aproximo-me deles e pergunto:

Ed.: "Estas a dar mimos à Vivi?!"

G.: "Estou a tomar conta dela Catarina. Está aqui muito barulho e ela está muito excitada!"

C.O.: Neste convívio foi ainda notório que o grupo esteve muito mais a vontade com as restantes crianças do ensino especial e que ate conseguiram realizar algumas brincadeiras comuns e espontâneas. Tudo por intuito próprio sem incentivo de um adulto.

28 Novembro 2008

10h30 – 11h30

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Nota de campo 12

Chegou o Natal à nossa sala. Hoje foi tempo de decorar a nossa sala para a época natalícia que se avizinha. Logo pela manha e ao som de músicas natalícias iniciou-se a montagem da árvore de natal seguindo-se a sua decoração. Todos participaram cabendo a cada criança colocar alguns enfeites na árvore. E mais uma vez na agitação da sala, surge um momento de carinho com a nossa Vivi. A vivi estava evidentemente excitada com a decoração da árvore de natal. Um elemento novo na sala, as luzinhas e os enfeites da decoração aliando-se à música e à agitação do restante grupo tudo contribuiu para o bom humor e a alegria da Vivi. E neste conflito de emoções surgem duas crianças da sala que sem eu dar conta seguram carinhosamente nas mãos da Vivi e uma delas (Maria Fernanda (M.F.)) surge com uma afirmação linda:

M.F.: “Catarina, a Vivi está feliz!”

Ed.: “Pois está filha! Ela também gosta muito do Natal!”

7 Janeiro de 2009

9h30 – 10h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Nota de campo 13

É dia 7 de Janeiro. Terminou a quadra natalícia. Hoje é dia de retirar os enfeites de natal da sala de afectividades.

Estávamos todos reunidos na área de acolhimento aguardando a chegada de mais algumas crianças. Neste período entre o Natal e a passagem do ano houve muito menos afluência de crianças ao jardim-de-infância, e a Vivi foi uma das crianças que tirou alguns dias de férias com os pais.

Enquanto conversamos reunidos sobre as tarefas para o dia de hoje surge a seguinte conversa:

Ed.: “Hoje temos muito que fazer...já terminou a época do Natal e temos de retirar os

enfeites todos da nossa sala! Todos tem de ajudar...uns ajudam a arrumar a árvore de natal, outros o presépio e ainda preciso de mais alguém para ajudar a Rosário a retirar as coisas que estão no placar lá de fora!"

I.R.: "mas nós estamos tão poquinhos!"

Ed.: "Por isso mesmo...ainda preciso de mais ajuda!"

M.F.: "Há meninos que já não vem a muito tempo Catarina!"

F.: "E a Vivi também não!"

Ed.: "Pois estão de férias...mas mais um dia ou outro e já volta tudo!"

F.: "Eu tenho saudades da Vivi!"

Ed.: "Tens filha?! Tens saudaditas de a ter aqui connosco?!"

A criança abanou a cabeça afirmando que sim.

M.F.: "E eu também Catarina!"

Ed.: "Temos saudades de todos não é?! Mas agora vamos lá trabalhar que eles quando regressarem ficam espantados porque já arrumamos tudo!"

C.O.: O balanço desta época tão rica em emoções foi inteiramente positivo. O grupo continua muito unido e o mais importante e apaixonante é que a Vivi faz verdadeiramente parte deste grupo. O grupo apresenta um carinho enorme pela Vivi o grupo necessita dela e sente a falta dela quando ela não está.

29 Maio de 2009

14h00 – 15h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASC

Nota de campo 14

C.O.: Durante o dia de hoje ocorreu uma situação que achei merecer a pertinência de mais uma nota de campo. Ultrapassados os momentos de exclusão que o grupo potenciou à Vivi, e quase da recta final do ano lectivo surge o seguinte acontecimento. São 14h10m, como era já habitual na rotina da sala, reunimo-nos da área de acolhimento antes de darmos início às actividades da tarde.

O João Pedro (J.P.) solicita que conte uma história antes de irmos trabalhar:

J.P.: "Catarina não contas uma história?!"

Ed.: "É filho eu conto...mas vocês já ouviram as historias todas da Catarina e ninguém trouxe hoje uma para a escolinha..."

J.P.: "Mas eu queria!"

Ed.: "Querias? E vocês também querem?!"

A resposta foi dada em coro colectivamente "Sim!"

Desloquei-me até ao armário que continha os meus livros de histórias, e depois de observar toda a colecção reparei que ainda não tinha contado uma história ao grupo.

Denominava-se "O pássaro da alma". Pela complexidade do enredo da história, nunca tinha optado por a ler ao grupo, contudo hoje suscitou-me alguma curiosidade em contar esta história. Esta exige alguma maturidade e algum grau de compreensão por parte das crianças. Expliquei-lhes que a história era um pouco mais complexa que as histórias que costumamos ouvir. Senti algum receio que o grupo não conseguisse atingir a mensagem da história. Esta relata a história de um pássaro, o pássaro da alma, que reside dentro de cada um de nós. No decorrer da história o pássaro vai explicitando como se vive os diferentes sentimentos.

C.O.: A Vivi esteve de férias durante uma semana, seguindo-se outra semana que esteve ausente porque esteve doente. Hoje perfaz 2 semanas que a Vivi não vem a escola.

No final da história e como já é habitual explorei o conteúdo da mesma e ainda com algum receio da minha parte. Falamos sobre os sentimentos, sobre as gavetas que o pássaro da alma nos abre e quando experienciamos estes sentimentos. Na conversa em grande grupo surge a seguinte diálogo:

F.: "Catarina, também existe o sentimento da saudade."

Ed.: "Sim, existe. E o pássaro da alma também tem a gaveta da saudade."

E uma outra criança que estava sobre o meu lado direito, bate-me no braço e diz:

M.F.: "Catarina, eu acho que o meu pássaro da alma abriu a gaveta da saudade."

Ed.: "Abriu filha?! Então porquê?!"

M.F.: "Porque eu estou cheia de saudades da Vivi."

C.O.: A história não só foi entendida e compreendida pelas dezasseis crianças que estavam presentes como foram capazes de reportar o seu conteúdo para as vivências do dia a dia deles.

E mais uma vez, é evidente a amizade que o grupo apresenta pela Vivi.

Entrevistas

14 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 1

Inês Rocha

Inês conta-me...quantos anos é que vocês têm? Que sala é a vossa?

"É esta".

É a sala de que idade?

"Dos quatros anos"

E a Vivi veio para a vossa sala agora?

"Vai para outra escola."

Sim ela agora vai para outra escola mas esteve nesta sala com vocês este ano?

"Esteve"

E vocês quando ela veio para a vossa sala gostavam muito dela?

"Sim"

E tu gostavas da Vivi?

"Sim"

Porquê?

"Porque eu era a amiga dela."

Muito ou pouco?

"Muito"

E o que é que tu fazias com a tua amiga Vivi?

"Ajudava a brincar com ela"

E brincavam a quê as duas?

"Aos legos"

E mais? Às vezes brincavam com ela na biblioteca?

"Sim"

Como é que tu fazias?

"Ela gostava do Noddy"

Entao como é que fazias?

"É para pegar nas mãozinhas e contava a historia"

Do noddy?

"Sim"

E ela gostava?

"Sim"

Como é que tu sabias que ela gostava?

"Na manta"

Como é que ela fazia quando lhe contavas a historia do Noddy?

"Ria-se. E a Francisca já da outra vez no lanche brincava com ela e ela a rir-se."

Quando ela se ria quer dizer que ela estava o quê? Triste? Contenta?

"Contente"

E quando a Vivi chegava de manha a escola como é que vocês a recebiam?

Vivi (a gritar)"

Olha mas eu ouvir dizer que havia meninos aqui na escola que não gostavam da Vivi quando ela veio? É verdade?

"Sim"

Porque é que eles não gostavam dela? O que é que ele lhe faziam?

"Batiam-lhe"

Batiam-lhe? Como é que a Vivi ficava?

"Diziam que a Vivi estava triste"

Porque é que achas que eles batiam a Vivi?

"Porque senão assim ela não gostava."

Sim mas porque é que achas que eles não gostavam da Vivi?

"Porque eles não gostavam de brincar com ela."

Acham que eles não gostavam de brincar com ela porquê? Porque ela não falava?

Porque metia as mãos na bota? Porque não brincava como vocês?

"Porque metia as mãos na boca"

E esses meninos quem eram?

"A Inês costa e a Beatriz"

E explica-me uma coisa...estes meninos deixaram de bater a Vivi?

"Sim"

E achas que eles agora já gostam dela?

"Sim"

Como é que tu sabes?

"Estavam todos da Vivi"

Porque é que achas que gostavam todas da Vivi?

"Porque eles brincavam agora com ela."

Então diz-me o que é que tu desenhaste no teu desenho?

"É a relva. E a Vivi sozinha sem andar."

E porque é que ela estava sozinha sem andar?

"Porque tinham de dizer que ela não andava."

E onde é que estão os meninos?

"São estes e estes e estes."

E quando a Vivi ficava sentadinha porque ela não sabia andar vocês iam para ao pé dela brincar ou não?

"Sim"

Brincavam a quê?

"Com os legos grandes"

14 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASC

Entrevista 2

Francisca

Quem são os meninos da tua sala? E quem é a Vivi?

"A Vivi põe as mãos na boca"

E porquê?

"Porque não é igual aos outros. É diferente"

Mas ela está aqui na tua sala?

"Agora já não está. Vai para outra escola".

E quando ela estava aqui na tua sala os meninos gostavam dela, não gostavam dela, brincavam com ela?

"Alguns gostavam mas alguns batiam a Vivi. Era a Inês Costa e a Beatriz"

Batiam a Vivi porquê?

"Porque não gostavam dela"

Achas que eles não gostavam dela porquê?

"Porque lhe batiam"

E depois como é que vocês sabiam que a Vivi estava triste porque lhe tinham batido?

"Ela ficava triste porque os outros lhe batiam"

Mas passaram a gostar dela ou não?

"Quando já não lhe batiam gostavam"

Mas eles batiam-lhe quando ela veio aqui para a escola?

"Foi a muito tempo"

E agora?

"Agora já não batem porque são amigos"

Agora já são todos amigos. Achas que eles agora já gostam dela?

"Sim"

Brincavam com ela?

"Sim"

Com quê?

"Com os livros e a plasticina."

A plasticina?

"Ai não!"

Porquê?

"Porque ela ponha na boca."

Então brincavam com os livros e mais o quê?

"Por exemplo, brincavam com o jogo novo e com aqueles legos."

E estes já não fazia mal ela por na boca?

"Não"

E historias? Vocês também brincavam com histórias?

"Sim"

Como é que faziam?

"Agarrávamos nas mãos e depois contávamos a história."

E ela gostava?

"Sim"

O que é que ela gostava mais?

"Gostava mais que os outros brincassem com ela"

E como é que vocês sabiam que ela gostava muito? Ela falava?

"Não. Porque ela ponha as mãos na boca e os outros gostavam dela."

Mas como é que vocês sabiam que ela estava contente?

"Porque nós brincávamos com ela"

E ela ficava feliz era?

"Era"

E agora ela foi embora...porque vai para outra escola não é?

"Sim"

E vocês vão ter saudades dela?

"Sim"

Muitas?

"Sim muitas"

E conta-me mais coisas...quando vocês iam passear a Vivi também ia?

"Sim"

E como é que vocês faziam? Ajudavam a Catarina e a Rosário?

"Sim ajudávamos a Catarina e a Rosário. Empurrávamos o carro e a segurar nas mãos"

da Vivi para ela andar"

E vocês gostavam de ajudar?

"Sim"

Conta-me o que é que desenhaste aqui no teu desenho...

"Esta é a Vivi e esta sou eu"

Estão a fazer o quê?

"Estamos a brincar na sala"

Gostavas de brincar com ela?

"Sim"

Brincavam muito?

"Sim"

O que é que tu mais gostavas de brincar com ela?

"Gostava de brincar com tudo"

Então eram amigas?

"Sim"

14 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASC

Entrevista 3

Beatriz

Então Beatriz diz-me qual é a tua sala e quem faz parte dela...

"É a sala dos quatro anos."

Então e na vossa sala existia uma menina que tinha algumas coisa diferente?

"Sim. Era a Vivi."

E quando a Vivi veio para a vossa sala vocês já conheciam a Vivi?

"Sim."

E o que é que a Vivi tem de diferente dos outros meninos?

"Ela põe as mãos na boca...e não sabe comer...tem de lhe dar o comer na boca e ajuda-la a andar."

E como é que os meninos eram com a Vivi? Gostam dela, não gostavam? Ajudavam-na?

"Humm...brincavam com ela e ajudavam."

E quando ela veio para a vossa sala todos os meninos brincavam com ela e já ajudavam?

"Foi a Inês Costa que lhe batia."

E como é que vocês resolveram isso?

"Tu e a Rosário falavam com ela...e gostavam muito da Vivi."

E agora já gostam todos dela ou não?

"Dantes não gostavam mas agora já gostam."

Agora a Vivi vai embora...vais ter saudades dela?

"Sim."

14 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 4

Maria Fernanda

(...)

A Vivi era igual aos outros meninos?

"Não. Ela punha as mãos na boca e não sabia andar sozinha."

E como é que vocês faziam para ela andar?

"Ajudar a andar."

E tínhamos que ajudar em mais alguma coisa?

"A mudar a fralda."

E quando a Vivi veio para a vossa sala vocês gostavam dela?

"Sim mas havia meninos que batiam nela."

E porquê?

"Porque se calhar não gostavam dela."

E porque é que achas que não gostavam dela?

"Porque lhe batiam."

(...)

Então conta-me o que desenhaste...

"Fiz os meninos a volta da árvore."

E onde fica essa árvore?

"Fica ali fora. E fiz uma casinha e as nuvens...o sol...eu e a Vivi...e a relva...e também fiz as flores...e isto..."

E o que é isto?

"São os desenhos da Vivi."

E a Vivi desenhava sozinha?

"Não."

Então quem é a ajudava a Vivi a fazer os desenhos?

"Tu e a Rosário e as vezes os meninos."

Agora a Vivi vai-se embora não é? E tu vais ter saudades dela?

"Sim."

Porquê?

"Porque ela é uma menina amiga e eu gosto muito dela."

15 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 5

Vítor

Então Vítor diz-me o que desenhaste sobre a Vivi e o ano que ela esteve aqui na nossa sala...

"Somos nós a brincar com o jogo novo."

E a Vivi brincava com esse jogo?

"Sim porque este era um jogo grande."

E com os outros jogos ela podia brincar?

"Não porque era muito pequenos."

A Vivi agora já foi embora não é? E o que é que gostaste mais neste ano de fazer com a Vivi?

"Foi de brincar com o jogo"

Vocês gostavam muito da Vivi quando ela veio para aqui para a vossa sala?

"Os meninos não gostavam dela."

E porquê?

"Porque ela gritava quando estavam a ouvir a história."

15 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 6

Filipe

Então explica-me o teu desenho...

"São os legos do jogo novo."

E tu brincas com a Vivi a este jogo?

"Sim."

E quando a Vivi veio aqui para a vossa sala como é que foi?

"Eu gostava dela. Mas havia meninos que se portavam mal."

Havia meninos que se portavam mal com a Vivi?

"Sim. Batiam."

E porque achas que eles batiam na Vivi?

"Porque não gostavam dela."

E porque é que achas que eles não gostavam?

"Porque ela é diferente e põe os legos do jogo novo na boca e também põe as mãos."

E agora...a Vivi já foi embora de férias? Vocês estão com saudades dela?

"Sim...ela era amiga."

E era amiga porque?

"Porque sim."

Olha mas por exemplo a Vivi não sabia dar beijinhos aos meninos pois não?

"Não mas nós fazíamos festinhas. E brincávamos com ela."

E achas que a Vivi gostava?

"Sim ficava contente e ria-se."

15 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 6

João Pedro

Então conta-me o que é que tu desenhaste?

"A Vivi a brincar com os legos."

Que legos?

"Os dali."

Os grandes?

"Sim porque os outros são muito pequeninos."

E aqui na sala como era a Vivi?

"Ela era muito minha amiga"

E tu eras amigo dela?

"Sim"

Mesmo quando ela veio?

"Sim"

E tu ajudavas a Vivi?

"Sim a brincar com os legos."

E quando a Vivi chegava de manhã como é que vocês faziam?

"Dizíamos bom dia e gritávamos VIVI VIVI VIVI!"

Como é que nos sabíamos que ela ficava contente?

"Ela ria-se muito".

22 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASCI

Entrevista 8

Educadora dos Apoios Educativos – Isilda

Então conte-me um pouco do seu percurso com a Vivi?

"Só conheci a Vivi quando ela entrou aqui para o CASCI e nesse mesmo ano iniciei o meu trabalho com ela...salvo erro foi em 2006."

E qual foi a sua reacção face ao diagnóstico da criança?

"Lembro-me que a minha primeira reacção foi ir procurar informações a internet sobre o Síndrome pois nunca tinha trabalhado com uma criança com esta deficiência."

Então e o grupo onde a Vivi foi inserida como é que reagiu a sua presença? Recordasse?

"Sim...o grupo não lhe dava a mínima atenção."

E porque é que tem essa percepção?

"Eles tinham outras crianças com NEE incluídas no grupo para além da Vivi e nem eles nem a educadora se preocupavam muito."

E este grupo onde a Vivi esteve este ano? Como é que acha que reagiram?

"O grupo rejeitou-a praticamente desde o início, havendo mesmo uma criança que a agrediu por ela o ter babado. Mas foi uma reacção diferente do outro grupo...este rejeitou mas o outro acho que ignorou."

E agora no final do ano lectivo acha que o grupo continua a rejeita-la?

"Definitivamente que não. No final do ano lectivo era uma relação relação de amizade."

Então quais foram as principais mudanças que ocorreram no desenrolar do ano?

"No decorrer do ano começaram a aceitar as suas características e as suas necessidades. Sentiam a falta dela quando ela faltava. E chegaram mesmo a convidá-la para os seus aniversários."

Já que contemplou vivências da Vivi em dois grupos tão distintos, quais foram as principais diferenças entre eles?

"A forma como o grupo se relacionou com a Vivi e a forma como a educadora aceitou

a criança foram as grandes diferenças que desenrolaram tudo o resto. O outro grupo não dava a mínima atenção à Vivi ”.

Acha que a Vivi assume um papel de relevo neste grupo?

“Sim, estavam sempre preocupados com o seu bem estar.”

Considera que neste grupo se vive a inclusão?

“Completamente, mas devido ao excelente trabalho realizado pela educadora com as crianças do grupo.”

22 Julho de 2009

16h00 – 17h00

Sala de actividades dos 4 anos – CASC

Entrevista 9

Auxiliar de Acção Educativa – Rosário

Quando é que iniciou o seu trabalho com a Vivi?

“Foi o ano passado quando passei a ser auxiliar do grupo onde ela estava.”

E qual foi a sua reacção perante a deficiência da criança?

“Fiquei com algum medo, pois não sabia o que era lidar com uma criança com este problema, mas depois comecei a conhecer a Vivi e gosto muito da minha menina...”

Então quando iniciou o seu trabalho com a Vivi ela já incluída num grupo. Como é que esse grupo reagia a presença dela?

“O grupo não demonstrava grande interesse pela Vivi, gostavam dela mas notava-se que não tinham interesse. Chamavam-nos quando ela fazia alguma coisa, ou quando punha algum brinquedo na boca, mas não se sentavam a brincar com ela...ninguém queria.”

Este ano partilhou outro ano de trabalho com a criança mas num novo grupo. Como era este grupo com a Vivi?

“Ai tinham mais curiosidade e interesse pela nova criança que era diferente.”

Então como é que caracteriza a relação deste grupo com a criança?

“Têm uma relação de amizade e protecção.”

E no decorrer do ano houve algumas mudanças nas atitudes deste grupo?

“O grupo começou a ser mais unido e cuidadoso em relação à Vivi. Todos queriam brincar com ela, cuidar dela. Protegiam-na muito. E quando ela faltava alguns dias quando chegava faziam-lhe uma festa.”

E entre os dois grupos onde já trabalhou com a Vivi quais foram as diferenças mais significativas?

“Acho que este novo grupo ficou com mais amizade, mostrou mais carinho e muito

mais protecção. Este grupo gosta muito da Vivi."

Acha que a Vivi tem um papel de relevo no seio deste grupo?

"Sim. A Vivi para os meninos é muito querida"

Considera que neste grupo se vive a inclusão?

"Sim. A Vivi está muito bem neste grupo."

29 Julho de 2009

15h00 – 17h00

Residência particular da entrevistada

Entrevista 10

Mãe e Encarregada de Educação da Vivi – Lúcia Neto

Lúcia...conte-me como foi a vossa reacção face ao diagnóstico da Vivi?

"Reagimos um bocado de diferentes um do outro, mas foi terrível para os dois. O diagnóstico foi aos três anos mais ou menos, por isso já vinham a acontecer algumas diferenças entre a Vivi e as outras crianças da idade dela.

Para mim na altura já desconfiava que a Vivi pouco ia desenvolver porque trabalhava com crianças e dia após dia ia comparando. Por isso fui sofrendo aos poucos e não foi o diagnóstico que me abalou mas sim ao pai da Vivi, porque ele tinha algumas esperanças de cura e achava que com o tempo talvez...sei lá...achava que a Vivi estava atrasada em algumas coisas mas que havia crianças assim e que não era nada de muito grave.

No dia em que o doutor deu o diagnóstico ele veio de rastos de Coimbra. Foi uma revolta para nós, foram muitas perguntas "Porquê nós?", "Porquê?!".

E ainda hoje faço essa pergunta de vez em quando e acho que vou fazer para toda a vida. Porque nós adaptamo-nos...aceitamos mas há dias em que vamos abaixo e acordo e manhã a fazer estas perguntas a mim mesma."

E o resto da família? Como é que reagiu?

"Para a família também foi um choque porque era uma criança muito desejada. Uns deram-me apoio, outros nem queriam falar sobre o assunto, tentavam desviar sempre a conversa para não magoar ou então não sabiam como reagir. Mas ainda magoavam mais porque naquela altura eu precisava de falar do assunto...de desabafar e as pessoas fugiam do assunto.

E na nossa família foi a primeira criança deficiente ninguém sabia como abordar o assunto."

E que mudanças é que foram necessárias fazer no vosso dia-a-dia depois do diagnóstico?

"Todas...foi muito mas muito difícil a adaptação perante o problema. Muitas discussões entre nós pais, muitas tristezas...tivemos que dedicar-nos inteiramente à Vivi, às diferenças dela com os outros meninos. Deixamos de ir a muitos sítios que íamos...deixamos de fazer muitas coisas que fazíamos..."

Antes do nascimento da Vivi nós éramos quase um casal perfeito...não há casais perfeitos...mas nós éramos um dos poucos que estávamos quase lá...e com o nascimento dela tudo mudou...começamos a discutir...se calhar era a forma que encontrávamos para soltar a nossa revolta.

Mas também é este stress que nos dá vontade para lutar pelos direitos da Vivi, nisso estamos sempre de acordo os dois. Tentamos dar-lhe sempre o melhor que podemos e fazê-la feliz...tentamos viver um dia de cada vez...mas não é fácil. Eu penso muitas vezes em como vai ser o futuro...o pai prefere viver o dia a dia...um dia de cada vez."

Quando a Vivi foi para a pré escola qual foi a vossa primeira opção para o estabelecimento de ensino?

"Nós decidimos pô-la na pré pública do Bonsucesso...e antes disso teve um apoio da intervenção precoce em que a educadora vinha cá a casa algumas vezes por semana."

Mas a Vivi só ficou lá um ano não foi? Porque é que mudaram?

"Mudei porque ela não se adaptou. Gritava muito...só ia da parte da manhã e ficava a chorar quando a ia buscar estava a chorar. Ela não se adaptou ao ambiente.

E a educadora e a auxiliar não tinham capacidade de lidar com ela...nem comigo como mãe. Acho que ela não sabia lidar comigo...parecia que por ter uma filha diferente ficavam todos a olhar de lado...parecia que estavam a olhar para um "bicho"...era a educadora e os pais das outras crianças também.

A única coisa que me contentava era a educadora da intervenção precoce que continuava a acompanhar a Vivi mas também só lá ia um ou duas vezes por semana."

Então e como é que decidiu leva-la para o CASCI?

"Foi essa educadora da intervenção precoce que me aconselhou a ir lá conhecer o CASCI. E eu gostei e decidi mudar."

No CASCI a Vivi já pertenceu a dois grupos de crianças diferentes. Com é que eram os grupos? Que diferenças é que notou?

"Em comparação com a pré do Bonsucesso achei-a mais adaptada e mesmo comigo também sabiam lidar melhor, tinha mais apoios...acho que ela se sentiu muito melhor e eu também. Porque no publico não há apoios nenhuns...ela só tinha terapia da fala que até o apoio que ela menos precisa.

Em relação aos grupos do CASCI, achei-a muito mais adaptada ao segundo grupo. O outro também tinham muitas crianças deficientes e mais difíceis que ela...e como ela a punha ali e ela ali ficava não lhe ligavam muito. Gostavam dela que eu sei que sim

mas em comparação o segundo grupo era muito diferente. Eles dedicaram-se inteiramente a ela. E a educadora também. A educadora do outro grupo era assim mais distraída...nunca me sabia contar nada sobre ela.

Eu acho muito importante desde pequenos que as crianças se habituem a estar com estas crianças diferentes porque assim também quando crescer vão aceitar melhor."

Então acha que este relacionamentos...o percurso escolar da Vivi interfere no comportamento sócio económico dela?

"Acho que sim. Noto que está mais social...não estava nos em podíamos ir a um restaurante, nem a lado nenhum porque ela só gritava.

Agora não...ela vai e gosta e dantes não tolerava a confusão. Mas só está diferente desde que veio para o CASCI. E as terapias também ajudam".

E os relacionamentos da sua filha?! Tem alguns? Como são?

"Ai...ainda há muita discriminação. Recebeu um convite de aniversário há dois anos no outro grupo...mas havia muitos meninos que festejavam e não convidavam porque eu via os convites e ela nunca tinha. Talvez não pelas crianças mas pelos pais.

Neste ultimo grupo ela já foi convidada, não foram muitos mas estes meninos também não festejavam como os outros porque se festejassem eles convidavam-na."

Vejo que a Vivi neste ultimo grupo tinha alguns relacionamentos de amizade...como é que caracteriza esses relacionamentos?

"Ela gostava muito...via-se bem. Mesmo quando ela os via na rua ficava feliz porque eles também vinham logo ter com ela e mesmo comigo.

Ganharam uma grande afectividade com ela e comigo.

Ela reagia muito bem de manhã quando chegava à escola e na rua ela reconhecia logo os meninos.

E mesmo os pais destas crianças também lidam melhor connosco e com ela. Vem ter com ela e falam com ela. Reagem muito melhor. Já nem parece que vêem diferenças...olham para ela como se fosse uma criança normal. Perguntam coisas normais...o desenvolvimento dela mas são perguntas normais. Gostam de me ouvir e perguntam por ela."

Pelo que me está a contar pensa que a Vivi tinha um lugar de relevo neste grupo?

"Acho que sim, porque sentia na maneira quando ela chegava e vinham todos e era mesmo todos ter com ela. Às vezes chegavam os outros meninos e eles não faziam tanta festa. Não quer dizer que não gostassem dos outros mas dela era uma grande paixão. Havia deles que eram mesmo fanáticos por ela. Era uma paixão tanto na sala como fora, na rua quando nos viam"

Existia alguma amizade que a sobressaísse à Lúcia?

"Até havia mais do que uma...a Inês, o Baltasar eram demais. E a Maria Fernanda e a

outra Inês pequenina também andavam sempre a dar beijinhos."

Oh Lúcia...então e como mãe o que é que sente quando vê esses momentos de carinho e atenção?

"Eu fico muito feliz mesmo. E o meu marido também...ele quando a ia levar e via os meninos logo de manhã a gritar "Vivi! Vivi!" ele vinha todo contente.

É que ela já é diferente e se a ignorassem era ainda muito pior.

E a primeira experiencia escolar foi tão má que eu até tinha medo das outras. Ate pensei mesmo em não a por mais na escola."

Sente que neste grupo se viveu a verdadeira inclusão?

"Acho que sim. Todos...as crianças...a educadora...a auxiliar...dedicavam-se inteiramente a ela e a nós. Porque às vezes não é só dar apoio a eles, é a nós também...ela não fala e chegava ao final do dia e tinham o cuidado de vir contar-me como tinha sido o dia, as brincadeiras e neste grupo era mesmo assim. Era muito bom."

Acha que a Vivi foi feliz com estas crianças?

"Foi muito feliz...ela e nós!"